



“USOS SOCIAIS DOS LIVROS NO JARDIM DE INFÂNCIA”
Silvani Kempf Bolgenhagen

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
2014

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, desenvolveu-se uma pesquisa com o objectivo de compreender a importância dos livros no quotidiano do Jardim de Infância, no que tange aos usos e relações que se estabelecem através deles, quer pelo adulto nas suas interações com as crianças; quer pelas crianças em relação ao adulto, quer pelas crianças entre si.

O estudo pauta-se nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos Estudos do Currículo que permitem fundamentar uma concepção das crianças como atores sociais históricos, com interpretações próprias do mundo e que, socializando com adultos e outras crianças quando usam livros no quotidiano do Jardim de Infância, produzem e desenvolvem culturas infantis; uma concepção dos livros como objectos culturais *para* as crianças e como meios para a sua socialização na educação da infância, já que proporcionam a transmissão, apropriação e trocas do conhecimento e ainda um espaço para negociações várias entre adultos e crianças.

A observação participante de inspiração etnográfica com crianças de 4 e 5 anos num Jardim de Infância privado da área metropolitana do Porto permitiu constatar que os usos sociais dos livros pela educadora, na sua relação pedagógica, visaram i) todo o grupo de crianças; ii) a transmissão e avaliação de conteúdos referenciados às Orientações Curriculares; iii) o recurso frequente de estratégias que dialogavam com alguns aspetos das culturas infantis. Por parte das crianças constaram-se usos sociais i) individuais, envolvendo o seu folheio, observação e interpretação de imagens e exploração de dispositivos e ii) usos coletivos em que se destaca a reprodução interpretativa do contar/ler histórias e a ressignificação do objeto livro em brincadeiras lúdicas.

PALAVRA-CHAVE - crianças; educadora, educação de infância, usos sociais dos livros; culturas infantis, participação, Sociologia da Infância; Estudos do Currículo

SUMMARY

Under the master in Education Sciences, a research has been developed with the main goal of understanding the importance of books in the daily life of the kindergarten, when it comes to the usages and relationships that can be created from them, either by the adults from their interaction with children; by the children in relation to the adult, or by the children amongst themselves.

The study is based on the theoretical assumptions from Sociology of Childhood and Curriculum Studies, especially the approach of children as historical social performers, with their own way of interpreting the world and their ability of producing and developing infant cultures, while socializing with adults and other children around the uses of books from everyday life in the kindergarten. Because children's books are seen as cultural objects produced by adults to children and as means to their socialization, once they provide transmission, appropriation and knowledge exchanges, being a space of negotiations to the group where both adults and infants belong, we also resort to contributions from the Education Sciences, namely the Curriculum Studies, to comprehend their uses in pedagogical relationships and in promotion of inclusion and participation from children in childhood education. The participative observation of ethnographic inspiration with children of four and five years old in a private kindergarten from the metropolitan area of Porto allowed us to find that the majority of social uses that the educator made from the books i) targeted the entire children group; ii) the transmission and evaluation of referenced contents to Curriculum Orientations; iii) the frequent resource of pedagogical strategies that dialogued with determined aspects of the infant cultures. From the children, we found i) individual usages from books, involving the handling, leaf trough, observation and interpretation of images and exploration of devices and ii) collective uses of books, in which their use in interpretative reproduction of storytelling/reading and in playful banter highlights.

KEYWORDS – children; educator, childhood education, social uses of books; childhood cultures, participation, sociology of childhood; curriculum studies.

RESUMÉE

Dans le champ d'action de la Maîtrise en Sciences de l'Éducation, on a développé une recherche dont l'objectif central est de comprendre l'importance des livres dans le quotidien de l'école-maternelle, en ce qui concerne les usages et les relations qui s'établissent à travers eux, soit par l'adulte dans ses interactions avec les enfants, soit par les enfants par rapport à l'adulte, soit par les enfants entre eux.

L'étude est fondée dans les présuppositions théoriques de la Sociologie de l'Enfance et des Études du Programme d'Études, surtout dans l'abordage des enfants comme des acteurs sociaux historiques, avec leur façon d'interpréter le monde et qu'en socialisant avec des adultes et avec d'autres enfants autour des usages des livres dans le quotidien de l'École-Maternelle, ils y produisent et ils y développent des cultures enfantines. Les livres enfantins sont vus comme des objets culturels produits par les adultes pour les enfants et comme moyens pour sa socialisation, une fois qu'ils proportionnent de la transmission, de l'appropriation et des échanges de connaissance, en étant un espace pour les négociations chez le groupe auquel des adultes et des enfants appartiennent. On a fait recours aussi aux contributions des Sciences de l'Étude, nommément aux Études du Programme d'Études, pour comprendre ses usages dans la relation pédagogique, dans la promotion de l'inclusion et dans la participation des enfants dans l'éducation de l'enfance. L'observation participante d'inspiration ethnographique avec des enfants âgés de 4 à 5 ans dans une école maternelle privée de l'aire métropolitaine de Porto a permis de vérifier que la plupart des usages sociaux dont l'éducatrice a fait des livres a eu comme objectif i) le groupe complet des enfants; ii) la transmission et l'évaluation des contenus concernant les Orientations du Programme d'Études; iii) le recours fréquent à des stratégies pédagogiques qui dialoguaient avec certains aspects des cultures enfantines. Du côté des enfants, on a constaté i) des usages individuels des livres en ce qui concerne la manipulation, le feuilletage, l'observation et l'interprétation des images et l'exploitation de dispositifs; ii) des usages collectifs de livres en se détachant son usage dans la reproduction interprétative de raconter/lire des histoires et dans des jeux ludiques.

Mots-clés: enfants, éducatrice, éducation d'enfance, usages sociaux des livres; cultures enfantines, participation, sociologie de l'enfance; Études des Programmes des Études.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Manuela Ferreira, pela dedicação e orientação deste trabalho.

À Professora Doutora Preciosa Fernandes, como coordenadora do Domínio que sempre esteve atenta às aprendizagens e bem estar de todos (as) os (as) estudantes.

À todas as crianças, pais, direção, educadoras e auxiliares educativas do JI por terem me acolhido e permitido fazer parte de suas rotinas.

Ao meu sogro Clory e sogra Ceila pelo grande apoio e incentivo que me deram para fazer o Mestrado.

À minha mãe que enquanto estava viva sempre me apoiou e incentivou para estudar e obter uma graduação.

Ao meu marido Marcos, por estar sempre me apoiando em todos os momentos da minha dissertação.

À Laura minha filha pela compreensão de eu muitas vezes não estar com ela.

ABREVIATURAS

ATL - Actividades de Tempos Livres

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CPCJ – Comissão de Proteção a Crianças e Jovens em Risco

DEB/ME - Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl - Jardim de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEI - Orientações Curriculares da Educação de Infância

PNL - Plano Nacional de Leitura

SI - Sociologia da Infância

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Justificativa da escolha do tema: da trajectória pessoal e profissional à identificação de um problema a pesquisar	1
2. A estrutura do trabalho	6
 CAPÍTULO I - A INFÂNCIA E OS LIVROS PARA CRIANÇAS - COORDENADAS TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DOS ESTUDOS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	 9
1. Contributos da Sociologia da infância	9
1.1. Infância e crianças - dois conceitos-chave	9
1.2. A infância como uma estrutura social e como uma construção socio-histórica de tipo geracional	10
1.3. As crianças como atores sociais e as culturas de pares infantis	18
2. Contributos dos Estudos do Currículo na Educação da Infância	21
2.1. A noção de currículo	21
2.2. Currículo e educação de infância	22
2.3. Modelos curriculares da educação de infância em Portugal	26
3. As crianças e os livros para crianças no currículo da educação de infância	30
 CAPÍTULO II - “- A SILVANI É A BRUXA! - ESTAR COM AS CRIANÇAS PARA AS CONHECER. QUESTÕES METODOLÓGICAS	 35
1. Pesquisar as crianças como actores sociais: desafios na adoção de novas formas de conhecer as crianças	35
1.2. Um estudo qualitativo	35
1.2.1. Um estudo de caso de cariz etnográfico	37
1.2.2. Questões éticas na pesquisa com crianças	39
2. Percurso metodológico - descrição reflexiva	40
3. O contexto da pesquisa - breve caracterização	53
3.1. Contexto socio-geográfico de inserção da instituição	53
3.2. A instituição	54
3.3. Os atores da instituição	55
 CAPÍTULO III - OS LIVROS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO DA SALA DO JI	 59
1. O lugar dos livros nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância	59
2. O lugar dos livros na organização do espaço, tempo e atividades da sala	63
2.1. O que nos diz a organização do espaço, tempo e atividades acerca da importância dos livros?	67
2.2. O que nos diz a relação entre espaços, tempos e atividades da educadora, e das crianças, face à presença de livros?	70

CAPÍTULO IV - EDUCADORA, CRIANÇAS E USOS SOCIAIS DE LIVROS NO DIA-A-DIA DA SALA DO JARDIM DE INFÂNCIA	75
1. Usos sociais dos livros pela educadora junto das crianças	75
1.1. Usos sociais dos livros na rotina do “contar histórias”	76
• “- <i>Meninos e meninas! Olhem aqui! Trouxe duas histórias para ler, e vocês escolhem qual vão querer...</i> ” - a escolha dos livros	76
• “- <i>Olhem aqui o que vou ler!</i> ” - ler e explorar imagens e conteúdos dos livros	80
• “- <i>Meninos fazem plom, plom e as meninas plim, plim!</i> ” - ampliar e explorar outras formas de ler/contar as histórias	82
• “- <i>Tric... troc, fecharam a boquinha? Agora, vamos jogar a chave fora, que vou começar a ler a história</i> ” - regras e interações entre educadora e crianças	84
1.2. Usos sociais dos livros na rotina do “desenhar as histórias”	86
• “- <i>Querem ver o arco-íris aos quadrados do Elmer?</i> ” - registrar a história na área da <i>Plástica</i>	86
1.3. Os usos sociais dos livros pela educadora e as Orientações Curriculares	88
2. Usos sociais dos livros pelas e entre as crianças	94
2.1. Usos individuais do livro	95
• “- <i>(...) ali no sofá deitada e folheando o livro!</i> ” - começar o dia no <i>II</i>	95
• “- <i>Folhear rapidamente e pegar outro...</i> ” - manusear os livros	96
2.2. Usos coletivos do livro	97
• “- <i>Olaá, Vamos brincar as escondidas?</i> ” - brincar ao faz-de-conta usando livros	97
• “- <i>Vou contar outra vez!</i> ” - reprodução interpretativa da leitura	98
• “- <i>olha rapidamente e logo guarda-o na estante dos livros</i> ” - a regra de arrumar	99
3. Síntese - um balanço final	100
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
BIBLIOGRAFIA	107
ANEXOS	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Planta da sala	64
Foto 1 - <i>Casinha: quarto e cozinha</i>	65
Foto 2 - Mesa da <i>Plástica</i> - desenhos	65
Foto 3 - A <i>Biblioteca</i>	66
Foto 4 - A <i>Manta</i>	66
Foto 5 - Capa do livro do " <i>Elmer</i> "	78
Foto 6 - Capa do livro " <i>A menina de pedra!</i> "	79
Foto 7 - " <i>A Floresta d'água</i> " - ler/contar histórias usando instrumentos musicais	83
Foto 8 - " <i>A Menina de Pedra</i> " - fotocópia colorida, recortada e colada e desenho com mesmo técnica da autoria da criança	88
Foto 9 - " <i>A Menina de Pedra</i> " - painel de fotocópias coloridas, recortadas e com colagem de elementos alusivos à história	88
Foto 10 - " <i>O senhor mago e as folhas</i> " - representação gráfica e interpretação de uma criança	91
Foto 11 - " <i>A Menina de Pedra</i> " - apresentação do teatro aos pais	93
Foto 12 - Fazer de conta que se brinca às escondidas usando livros	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das categorias e subcategorias encontradas	50
Quadro 2 - Subsistema de categorização das relações educadora/crianças	51
Quadro 3 - Subsistema de categorização das relações entre crianças	52
Quadro 4 - Dados de caracterização social das famílias das crianças	55
Quadro 5 - Dados de caracterização socio-institucional do grupo de crianças	56
Quadro 6 - Relação entre áreas de conteúdo das OCEI e organização do espaço, tempo e atividades definida pela educadora	68
Quadro 7 - Organização do tempo, por áreas e atividades	69
Quadro 8 - Relação entre espaços, tempos e atividades da educadora e a presença de livros: preferências da educadora e das crianças	71
Quadro 9 - Género e quantidade de livros existentes na <i>Biblioteca</i>	72
Quadro 10 - Escolha e tipos de escolha dos livros	77
Quadro 11 - Livros e os seus usos pela educadora	94
Quadro 12 - Usos dos livros pelas e entre as crianças na área da <i>Biblioteca</i> - tipo de ação, situação e relação das/entre crianças	95

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Pedidos de autorização à direção do JI e aos pais

Anexo 2 - Tabela 1 - Relações, locais de uso dos livros e tipo de ação no tempo

Anexo 3 - Livros existentes na sala para o manuseio das crianças

Anexo 5 - Relação educadora, crianças e livros - Análise de conteúdo - (exemplo)

Anexo 5.1. - Relação educadora, crianças e livros - síntese do sistema de categorização

Anexo 6 - Relações entre crianças e usos dos livros - Análise de conteúdo (exemplo)

Anexo 6.1. - Relações entre crianças e livros - Síntese do sistema de categorização

Anexo 7 - Tipo de ação predominante nos usos sociais dos livros pela educadora com as crianças ao longo do tempo, nas áreas da Manta e Plástica

Anexo 8 - Relação entre usos dos livros pela educadora e áreas de conteúdo das OCEI

CD-ROOM

Anexo 4 - Registos de Observação

Anexo 5.2. - Quadros da Análise de conteúdo - Relação educadora, crianças e livros

Anexo 6.2. - Quadros da Análise de conteúdo - Relações entre crianças e livros

INTRODUÇÃO

1. Justificativa da escolha do tema: da trajectória pessoal e profissional à identificação de um problema a pesquisar

Formada em Pedagogia, em Supervisão Escolar, pela Universidade Federal de Santa Catarina, a primeira actuação como professora foi de 1990 a 1992 com séries iniciais, e de 1994 a 2000 em educação infantil. A partir de 2002, actuei como supervisora escolar na rede municipal de Florianópolis, especificamente, no Jardim de Infância (JI). Durante este período, participei em cursos de planeamento do currículo e avaliação, com enfoques na infância, designadamente sobre a participação das crianças enquanto atores sociais; todos eles promovidos pela prefeitura de Florianópolis e, através dos mesmos, pude aprofundar e, também, ficar mais alertada para questões relacionadas com as práticas sociais entre as próprias crianças.

Decorrente desta formação e percurso profissional dei-me conta que havia alguns aspectos relativos à realidade do quotidiano infantil que recebiam pouca atenção por parte das profissionais, ou eram mesmo contraditórios com as funções específicas desta instituição educativa. Esses aspectos se tornavam particularmente evidentes quando observava certas práticas envolvidas no momento do contar histórias. Com efeito, em todas as instituições de educação infantil que percorri enquanto supervisora educativa pude constatar que todos os dias uma história era contada às crianças. Geralmente, esse momento acontecia na parte da manhã, e iniciava-se logo após as crianças terem tomado o pequeno-almoço. Invariavelmente, ao chegarem à sala de actividades, as crianças iam-se sentando no tapete para fazerem a “rodinha” e ouvirem a história lida pela educadora. Este momento era, muitas vezes, utilizado pela educadora para acalmar as crianças e, depois da leitura realizada, para explicar o que fariam durante o dia. Muitas vezes também, durante este momento, pude observar que algumas crianças não se interessavam pela história e acabavam por estar a cutucar o/a colega ao lado. Quando isso acontecia, a educadora parava de contar a história para reorganizar o grupo na “rodinha”. Após contar ou ler a história, o procedimento das educadoras variava muito: às vezes, elas faziam algum

questionamento sobre o que as crianças tinham entendido do livro; outras, elas deixavam assim mesmo, sem qualquer comentário por parte das crianças ou por parte delas, mas indo para a mesa fazer uma dada actividade relacionada com o que foi lido, ou outras que não tinham relação nenhuma com a mesma, sem dar sequência alguma à história lida. Frequentemente, o momento da contação de histórias acabava por ser mais um momento que parecia ter por objectivo organizar a turma no tapete do que um momento para a troca de conhecimentos, de estímulo à curiosidade e fantasia ou um espaço de negociações de experiências e interesses entre a educadora e as crianças dos grupos dos 3 à 6 anos. Acresce ainda que, grande parte das minhas observações me confrontou com uma outra realidade: aquela em que os livros, mais do que aqueles propósitos, pareciam ser usados pelas educadoras como instrumentos ao serviço da iniciação do ensino-aprendizagem da leitura e/ou de conteúdos escolares específicos, sobretudo associados às questões do letramento, ou seja, com funções de promover a literacia precoce de crianças pequenas. A relação entre educadora e crianças, mediada pelos livros para crianças, parecia assim traduzir-se em práticas sociais de tipo pré-escolarizante, como sejam, o fazer releituras com as crianças, confirmar a aquisição do novo vocabulário e repeti-lo, registar graficamente a história..., sendo que, muitas vezes, estes momentos se tornavam desinteressantes para as crianças quer pela sua longa duração, quer pela posição sentada e atitude quieta e calada que tinham que manter, quer por não terem abertura para falarem de outras experiências ou assuntos seus suscitados pela história. Talvez por isso, observei que, muitas delas, estavam distraídas ou alheadas, ou procuravam fazer outras coisas como, por exemplo, brincar com algum brinquedo que estava à mão ou com o/a colega do lado.

Todas estas minhas constatações acerca dos usos dos livros pelas educadoras na educação infantil, começaram então a colocar em causa uma ideia comum que eu tinha e também estas profissionais: a de que se dava grande importância aos livros como mediadores do processo de construção de conhecimentos *com* as crianças e, muito especialmente, de estímulo ao desenvolvimento do seu pensamento crítico e criativo, em suas múltiplas expressões. Por isso, a partir desta experiência profissional, ganhou certo destaque para mim compreender a importância dos livros para as educadoras e para as crianças no quotidiano do JI,

principalmente no que tange ao tipo de relações inter e intrageracionais (Mayall, 2000, *cit in* Corsaro 2011) que se estabelecem através deles entre o adulto e as crianças, e entre crianças, e de como essas relações podem contribuir para tornar aquele lugar educativo um lugar fazendo sentido para as crianças.

Na defesa de uma outra concepção de infância e das crianças em que se assume que elas não são objectos passivos da socialização mas sim atores sociais históricos e, portanto, porta-vozes críticos do que vivenciam com o mundo dos adultos e o mundo das crianças, com suas próprias formas de interpretar o mundo, urge então ir mais além das visões limitadas que, como adultos e educadoras, temos acerca delas. Como refere Qvortrup (2001 *cit in* Sarmiento 2009: 18), “a infância parece continuar a ser confinada no imaginário colectivo aos “pequenos mundos” - por isso torna-se necessário compreender a educação e a sociedade, a partir do fenómeno social da infância.

Não estando em causa o quanto é importante as crianças ampliarem o seu conhecimento do mundo através do corpo, da emoção, da cognição e das múltiplas relações sociais em que se envolvem; da curiosidade que as instiga a imaginarem, a sonharem, a perguntarem e a quererem saber e fazer mais, para serem cada vez mais capazes de lidar com situações diversas, alguns autores consideram que tudo isso pode ser ainda mais ampliado através da experiência cultural das crianças pequenas com o universo dos livros (Paiva, 2010; Gadotti, 2004; Abramovich, 1997). Ora, esta preocupação em oportunizar o acesso aos livros na infância, não sendo uma novidade, aumentou extraordinariamente em Portugal, a partir dos dados levantados a nível mundial em que se constatava que, comparativamente com outros países Europeus, o nível de literacia nacional era muito baixo (Unicef, Pisa)¹. A partir destes dados, a União Europeia apresentou um programa que indicava a urgência de promover a literacia no país (Silva, 2008). Com o intuito de combater a elevada taxa de analfabetos funcionais existente no país e fomentar o gosto por ler torna-se uma preocupação e, ao mesmo tempo, um incentivo aumentar e diversificar a presença e estímulo ao manuseio dos livros na educação pré-escolar, principalmente no sentido das crianças começarem a entender para que serve a leitura e a escrita.

¹ http://www.cm-pvarzim.pt/biblioteca/download/analfabetismo_portugal.pdf

Os livros ganharam assim uma renovada importância no JI, e a esse fato não foi alheia a implementação do programa Ler+ (2006), incentivando as crianças ao contacto com a linguagem oral e escrita para depois, no 1º CEB, terem mais facilmente acesso à leitura e escrita formal, independentemente de todo este incentivo poder, mesmo sem intenção, induzir a legitimações abusivas do ensino precoce da aprendizagem da leitura e da escrita (Madureira, 2010:71). Nesta base, o Ministério da Educação, já nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (1997), havia orientado os educadores, escrevendo:

“A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem sido até agora uma importância fundamental na pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré escolar (...). Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (...). Se a escrita e a leitura fazem parte do cotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar” (O.C.E.P.E. 1997: 65-69)

Com efeito, Abramovich (1997 *cit in* Paiva, 2010: 2), por exemplo, argumenta que a partir do contacto com um texto literário de qualidade as crianças são capazes de pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento. Estas são competências essenciais para a integração e participação na vida social e daí que, também Gadotti (2004: 30 *cit in* Paiva, 2010: 2) se pronuncie a esse respeito afirmando que "desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar crítica e autonomamente, desenvolver a capacidade de cada um tomar suas decisões, é papel fundamental da educação para a cidadania". Neste seguimento, e entendendo as crianças como alguém inteligente e activo, que se desenvolve e aprende socializando-se com crianças e adultos, significa o mesmo que considerá-las como atores sociais. Significa também, como coloca (Corsaro, 2005), que dentro das actividades, rotinas, valores e interesses compartilhados nas relações entre pares que ocorrem todos os dias no JI, são criadas culturas infantis que “resultam da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto criança” (*idem*: 31).

Por todas estas razões pessoais, profissionais e sociais, a génese deste pré-projeto de pesquisa formou-se em torno das seguintes perguntas:

“- Qual a importância atribuída à presença de livros no dia-a-dia do JI por parte da educadora e das crianças? Ou seja, que visibilidade têm os livros no JI e que usos sociais são deles feitos por adultos e crianças?”;

“- No momento da “contação de histórias”, quando o uso dos livros é direccionado pelo adulto, que tipo de diálogo intercultural ocorre entre adulto e crianças? Ou seja, nesse diálogo, que usos socioeducativos são feitos dos conteúdos dos livros pelo adulto? Até que ponto, nesses usos dos livros, há lugar a uma reflexão sobre os diversos e diferentes modos de adulto e crianças viverem e entenderem o mundo?”;

“- Nos momentos em que o adulto não está por perto, quais os usos sociais que as crianças dão aos livros e que relações estabelecem entre elas enquanto os manuseiam? Ou seja, que usos sociais são feitos dos livros e seus conteúdos pelas próprias crianças? Até que ponto, nesses usos dos livros, elas reproduzem os saberes transmitidos pelo adulto ou expressam outras preocupações e interesses?”

Acreditando que através dos usos sociais dos livros que as crianças fazem, elas ampliam modos de sentir e de se relacionar com o mundo e com os outros, porque reelaboram e trocam ideias, pensamentos e experiências, explorando e construindo a sua identidade a partir do confronto entre diferentes opiniões, mas também do diálogo e da escuta, este estudo pauta-se nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, principalmente no que tange à abordagem das crianças como atores sociais históricos, com a suas próprias formas de interpretar o mundo, e que, socializando com adultos e outras crianças, produzem e desenvolvem culturas infantis. Porque os livros infantis são vistos como objectos culturais produzidos pelos adultos para as crianças, recorre-se também aos contributos da História do livro e da leitura. Para além disso, uma vez que os livros proporcionam a transmissão, apropriação e trocas dos conhecimentos, procura-se ainda reflectir essas negociações entre adulto e crianças como um espaço educativo inclusivo e participativo das crianças na educação da infância, mobilizando as perspectivas das Ciências da Educação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apoia-se nos princípios do paradigma interpretativo, tendo sido realizada uma observação participante, de inspiração etnográfica, com um grupo de 24 crianças de 4 e 5 anos de um JI privado da área metropolitana do Porto. Visa-se acompanhar, por um lado, o

momento da “contação de histórias”, buscando compreender e analisar as interações entre adultos e crianças e entre crianças, e de como aí se (re) produzem, negociam ou resistem a determinados modos de se perceber o mundo. Por outro lado, procura-se também que a atenção recaia nas interações entre crianças e entre crianças e adultos nos momentos que antecedem e precedem a “contação de histórias”.

2. A estrutura do trabalho

Para dar conta das questões centrais do estudo - “- *Qual o lugar dos livros no dia-a-dia do Jardim de Infância?*”; “- *Qual o diálogo intercultural que se dá entre adultos e crianças e crianças/crianças?*” e “- *Quais os usos que as crianças, como atores sociais, fazem dos livros?*” - a presente dissertação estrutura-se de acordo com uma sequência de quatro capítulos.

O primeiro capítulo “*Coordenadas teóricas - a Sociologia da Infância, História do livro e da leitura e as Ciências da Educação*”, diz respeito à explicitação das principais abordagens e conceitos que orientaram a problematização e leitura da realidade em estudo, destacando-se as abordagens das crianças como atores sociais, dos livros para crianças como artefactos culturais para a infância e meio de socialização entre adultos e crianças e entre crianças, e do JI como contexto educativo em que os livros podem ser vistos como recursos na gestão educativa e na promoção da inclusão e participação das crianças.

O segundo capítulo - “*Metodologia*” - refere-se à justificação do posicionamento da pesquisa como um estudo qualitativo e das opções metodológicas do estudo empírico - a observação participante com crianças de inspiração etnográfica-, e as questões éticas a ter em conta nas pesquisas com crianças. Analisa-se também o percurso metodológico realizado, desde os critérios de seleção da instituição e do grupo de crianças de 4- 5 anos, aos contactos com a direção do JI e educadora para negociar a entrada no terreno da sala do JI e o consentimento dos responsáveis das crianças e das crianças, à permanência no local da pesquisa que foi imprescindível para fazer a coleta dos dados e à sua análise de conteúdo.

O terceiro capítulo - “*O lugar dos livros na sala dos 4-5 anos do Jardim de Infância*” - começa por situar a sua importância ao nível da Orientações

Curriculares para a Educação da Infância e, depois, nos modos como a educadora a traduziu ao nível da organização e gestão curricular, ou seja, que lugar reservou aos livros na organização do espaço e do tempo bem como nas atividades que garantem o funcionamento da sala de actividades do JI.

O quarto capítulo - *“Usos sociais dos livros no dia-a-dia do JI”* -, se refere à análise das relações sociais entre as crianças e adultos aquando do manuseio dos livros. Em foco estarão as interações da educadora dirigidas para o grupo das crianças de 4-5 anos, bem como o uso dos mesmos na rotina de “ler livros”, especialmente no que se refere à escolha dos livros; ao modo como é lida/contada a história dos livros e o seu registo gráfico. Também as relações estabelecidas entre as crianças nos usos sociais dos livros, serão analisadas de modo a apreender os modos como são usados individualmente e nas interações de pequenos grupos, nomeadamente os aspectos que se prendem com a reprodução interpretativa que fazem da leitura da educadora e outras significações denotativas de dimensões das culturas de pares. Uma particular atenção será dada ao modo como relevar a questão dos diálogos interculturais entre educadora/crianças e aspectos das culturas infantis.

O quinto capítulo - *“Considerações finais”* -, apresenta as principais reflexões que decorrem das relações encontradas entre a teoria e a observação participante de cariz etnográfico e/ou das novas interrogações que se colocaram na pesquisa e que obrigam a repensar aos usos sociais do livro no JI por educadoras e entre crianças.

CAPÍTULO I

A INFÂNCIA E OS LIVROS PARA CRIANÇAS - COORDENADAS TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DOS ESTUDOS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Neste capítulo apresentam-se as coordenadas teóricas que orientaram a pesquisa: a Sociologia da Infância (SI), procurando explicitar a sua abordagem como categoria geracional que é construída socio-historicamente e a das crianças como atores sociais e seu reconhecimento como produtores de cultura e os Estudos do Currículo e a Educação de Infância, pelo contributo para abordar o JI como um contexto educativo em que os livros são vistos como recursos pedagógicos importantes na implementação do currículo, na gestão educativa e na promoção da inclusão e participação das crianças.

1. Contributos da Sociologia da infância

1.1. Infância e crianças - dois conceitos-chave

Crianças e infância são dois conceitos-chave da SI que estão relacionados, mas que não significam a mesma coisa. “*Infância*”, conforme o Dicionário Houaiss (2003: 2090), “etimologicamente, significa, primeiramente, o período do desenvolvimento do ser humano que vai do nascimento ao início da adolescência, conhecido como meninice, puerícia; em segunda instância, o conjunto das crianças e, por fim, o começo, o nascimento (de algo)”. A mesma noção de infância, definida como um período de crescimento que, no ser humano, vai do nascimento até a puberdade, aparece no Dicionário Aurélio (2005: 476): “de origem etimológica latina, “*in-fans* é aquele *que não fala*, que tem pouca idade, nova, pequeno, criança, incompleta”, pelo que, *infantil*, remete para perspectivas relativas à infância”. Pode então dizer-se que já a própria etimologia da palavra encarrega-se de estabelecer uma negatividade constituinte da infância que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social (Sarmiento 2005: 368).

Na SI, infância é entendida como categoria social do tipo geracional, formada pelo conjunto de crianças de uma dada sociedade; categoria essa que foi e

continua a ser construída socialmente, enquanto que o termo “criança” designa os sujeitos concretos que fazem parte dessa categoria geracional, e que pertencem a um grupo etário próprio mas também a uma dada uma classe social, a um gênero, etnia, raça, a um dado espaço geográfico de residência (cf. Sarmento 2005: 371; Qvortrup, 1993; Corsaro, 1997; Ferreira, 2004). No primeiro caso, isso significa que apesar de sempre terem existido crianças, enquanto seres biológicos de geração jovem nas mais diversas sociedades, e desse tempo de se ser criança ser um período da vida do ser humano ser inultrapassável (Qvortrup, 1993; Sarmento, 2002), nem sempre existiu a ideia da infância como um tempo próprio e com experiências diferentes das dos adultos. Ou seja, aquilo que no ocidente se convencionou designar de infância, no reconhecimento às crianças de um estatuto social próprio para viverem o tempo e as experiências próprias da sua infância, não existiu ou existe igualmente em todas as culturas ou sociedades. Neste sentido, a SI propõe diversas abordagens sociológicas da infância e das crianças.

1.2. A infância como uma estrutura social e como uma construção socio-histórica de tipo geracional

Ao reconsiderar que não existem sociedades se não existirem crianças, Qvortrup (1993 *cit in* Corsaro, 2011: 16) desenvolve a noção de que a infância não é apenas um período da vida, mas antes “uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e a sua natureza e concepção variem historicamente”. Ou seja, i) as crianças fazem parte da sociedade desde que nascem; ii) apesar de sempre existirem crianças, elas não permanecem sempre nesse tempo da infância e, por isso, essa categoria nunca é composta pelas mesmas crianças; ela muda no seu interior e muda também o seu exterior, naquilo que ela significa para a sociedade; iii) a infância e o que conta como infância num dado momento, está inter-relacionado com as outras idades e categorias de idade que se sucedem; iv) a infância e as vidas particulares das crianças que a constituem são afectadas tanto quanto os adultos, pelos eventos e transformações sociais. Almeida (2009: 35) retoma e sintetiza estas ideias quando diz que “a infância constitui certamente um período temporário; contudo, para a sociedade, a infância constitui um sistema, uma ordem em larga escala, com estabilidade e determinismo tal como a «ordem da classe» ou a «ordem do

género», ou seja, ela constitui uma geração, em que os efectivos mudam no tempo mas o sistema se mantém.

Não obstante a infância ser uma estrutura social que existe em todas as sociedades, não se pode dizer, no entanto, que o seu significado cultural seja uno e universal. Pelo contrário, Philippe Ariès, na sua obra *“A História social da criança e da família”* (1981), vem trazer um contributo essencial para se compreender que a importância social da infância se foi modificando ao longo do tempo e, juntamente com ela, o estatuto e o lugar que as crianças foram tendo nas sociedades europeias ocidentais. Ao considerar que “a idéia de infância corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, que distingue a criança do adulto” (Ariès, 1981: 44), chama a atenção para um processo de transformação social, cultural, económico daquelas sociedades, em que a noção moderna de infância deixa de ser compreendida como um tempo ou uma etapa da vida das crianças indiferenciada do mundo adulto, para se ir diferenciando cada vez mais e passar a ser vista como uma das fases da vida humana diferente da dos adultos e com uma especificidade própria, a ser respeitada.

Esta percepção de Ariès (1981) de que a atenção à especificidade das crianças estava ausente ou era negligenciada na sociedade medieval, decorre, em boa medida, da sua presença na vida social, pois, a partir do momento em que não precisavam mais dos cuidados da mãe, elas aparecem representadas como estando misturadas no mundo das atividades adultas ou como se fossem adultos em miniatura - esta representação, que dura até meados do século XIII, denotando que a sociedade não via as crianças como crianças é expressa pelo historiador da seguinte forma:

“sem dúvida que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.” (*idem*: 52)

Longo foi o caminho do reconhecimento da infância e só posteriormente, no século XVI, com o sentimento de paparicação, em que a infância é vista como um tipo de inocência e candura, e as crianças idolatradas e fontes de diversão, principalmente para as mulheres, é que elas começaram a aparecer nas pinturas como um lugar de destaque. Uma outra forma de reconhecer a especificidade

infantil foi expressa na mudança das percepções que a sociedade tinha sobre as crianças, “motivando o aparecimento de objectos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro)” (Lajolo e Zilberman, 2007: 15-16, *cit in* Samori, 2011: 42).

- **Construção social da infância e os livros *para* as crianças**

Embora as origens do livro, ligadas aos suportes de escrita, remontem ao Oriente Antigo e Antiguidade Clássica, pode dizer-se que, durante muito tempo não houve, no mundo adulto, um lugar específico para si: só a partir do século XVI-XVII as classes mais elevadas começaram a reservar um espaço privado para a leitura e a guardar os livros, os quais, pela sua raridade e escassez, eram sinal de autoridade e prestígio para quem os possuía, ao mesmo tempo que revelavam as suas aspirações intelectuais (Labarre, 2005). Consequentemente, e de acordo com Pinto, Coquet *et al* (2012) “a edição de livros específicos para o público infantil iniciou-se no século XVIII e a importância gradual que lhe foi sendo dada permitiu que estes artefactos se diversificassem e se impusessem como objetos primordiais para a formação, educação da criança e construção do imaginário infantil.

Entender essa importância gradual do livro, em particular, o aparecimento dos primeiros livros impressos destinados a crianças requer compreender que, conforme, Chartier (1990), no passado, ler e escrever eram consideradas ações diferentes e, de certo modo, independentes. Muito diferente aos dias de hoje, em que ler e saber escrever se implicam mutuamente, a aprendizagem da escrita, ocorria posterior ao aprendizado da leitura, o que significava que

“a entrada das sociedades Ocidentais na cultura da escrita era tida como uma das evoluções mais importantes da Idade Moderna. Os progressos da alfabetização - entendida como a aquisição pela maioria do saber ler e escrever -, a maior circulação da escrita, decifrada ou produzida, imprensa ou manuscrita, a difusão da leitura silenciosa, que institui uma relação solitária e secreta entre o leitor e seu livro, constituíram para ele outras tantas transformações decisivas que traçam de forma inédita a fronteira entre os gestos culturais do foro privado e os da vida colectiva” (Chartier, 1990: 113)

O livro começava a ganhar peso e, consequentemente, o impresso tem a tendência de abranger não só a elite, mas grande parte da população urbana na vida privada, em que quotidianamente se defrontam com a necessidade em decifrar os textos escritos, ainda que em pequenos trechos. Com isso, ocorreu uma transformação social em que a leitura e a escrita se tornavam necessárias, “seja, no exercício de funções de administração e de justiça, seja, nas práticas de

espiritualidade, na formação de cada indivíduo ou nas suas práticas associada ao prazer” (Lisboa, 2011 p: 335). Ora, tal transformação, não teria sido possível se, a montante não tivesse ocorrido a invenção da imprensa no século XV que foi determinante para a difusão do texto impresso (Labarre, 2005) e para a evolução do livros e do livro ilustrado para crianças tal como o conhecemos hoje (Madureira, 2010). A jusante, os efeitos sociais de tal invenção radicam nessa outra forma de dar atenção e tornar visível a especificidade das crianças face aos adultos, que decorre das críticas que vinham sendo realizadas pelos moralistas que defendiam ser necessário corrigi-las através da educação - comportamento e moral - e da disciplina, e que esta, para ser efetiva, deveria ocorrer fora dos mimos familiares.

Com efeito, entre os séculos XVII e XIX, um novo conceito de educação apoiado numa literatura pedagógica que se destinava aos pais do meio burguês e professores, visando, principalmente, objectivos pedagógicos preocupados com “preceitos rígidos, racionais e bons para conseguir uma criança ideal, segundo modelos religiosos” (Ariès, 1981), fomenta uma progressiva separação das crianças do seio familiar e da educação familiar, ou da educação pelo trabalho, no caso das mais pobres, para um outro contexto separado - a escola - onde eram sujeitas à iniciação das primeiras aprendizagens formais da escrita, leitura e cálculo. A par de um movimento de renovação das teorias pedagógicas e educativas que se fazem difundir um pouco por toda a Europa (Patriarca, 2010: 1), a criação de escola dirigida às massas, controladas pelo Estado, que se torna laica e gratuita, que está ligada ao esforço de construção do Estado-Nação moderno erguido na transição para o século XX e primeiras décadas deste, e que, tendencialmente, abrangeria todas as crianças com leque variado de idades (Candeias, 2000: 224 *cit in* Rocha, 2011: 34), torna-se fundamental para compreender que a expansão e consolidação do próprio conceito de infância e a sua crescente influência do livro e da leitura nas mentalidades e comportamentos culturais e sociais, corre a par da crescente institucionalização das crianças nas escolas.

A passagem da difusão oral de conhecimentos para a sua difusão através da escrita, e sob a forma específica de livros, numa época passada que enfrentava a falta generalizada de instrução, e, portanto, de um público leitor que,

independentemente de ser adulto ou criança não sabia ler nem frequentava a escola, levou a que inicialmente não se fizessem notar grandes distinções temáticas entre obras para adultos e obras especificamente para crianças, até mesmo porque durante muito tempo elas não eram ainda consideradas um público específico (Rodrigues, 2008). As primeiras obras para crianças parecem assim decorrer de intenções eminentemente pedagógicas, sendo os livros vistos como instrumentos de educação e não como tanto como instrumentos de recreio e diversão: esse é o caso de *Orbis Sensualiuin Pictus* (1658), de Comenius, considerado o primeiro livro ilustrado, escrito especialmente para crianças, em que a finalidade era a aprendizagem através da imagem, podendo ser visto como precursor dos livros ilustrados de alfabetos que se lhe seguiram, livros de leitura e cartilhas maternas que se seguiram. O reconhecimento da importância da literacia, incrementada com a escolarização, torna o livro um bem de consumo essencial para a infância: de um lado, a escola utiliza-o sobretudo com fins pedagógicos, com objectivo exclusivo para ensinar; do outro, fora dela, o seu acesso, socialmente diferenciado, e usos, "antecipa[m] quer a mecanização da socialização quer a distribuição do conhecimento cultural através do mercado" (Klein, 1999: 79, *cit in* Madureira 2010: 49). A preocupação em educar as crianças e a emergência da escola terão sido, então, o berço para a criação de um tipo de livro particular, o livro escolar, visto como útil e funcional porque objeto didático e com um carácter instrumental, ao mesmo tempo que, transposto para outras esferas sociais como a família, reforça a ideia do seu uso como apoio ao ensino (Rodrigues, 2008), contribuindo, no limite, para uma pedagogização e curricularização da educação familiar (Ferreira, 2006). Esta ideia é também reforçada por Choppin (1992, *cit in* Madureira, 2010: 49), quando afirma que:

"os livros escolares, e de entre eles em particular os manuais escolares, tornam-se no século XX, no instrumento didático por excelência da instituição escolar, configurando-se numa complexa simultaneidade de objectos pedagógicos, culturais e de produtos de consumo"

A partir do início do século XX, a criança aluno e de idade escolar vê estimulada a construção social daquele seu estatuto com o de consumidora de leitura pela oferta de um outro tipo de publicação a ela destinada como sejam os

jornais para as crianças². No período do pré e da segunda guerra mundial, as edições e reedições ficam escassas dando lugar a colecções de pequenos formatos, textos modestos e sem qualidade. No caso português, essa escassez ia sendo, apesar de tudo, colmatada por parte de alguns grupos sociais, pelo seu acesso a livros que iam circulando, vindos de outros países (Rocha, 1984: 73-87). Este cenário que, no contexto europeu, se altera no pós-guerra, é mais lento em Portugal, sendo necessário esperar até ao final da década de setenta, para começar a observar uma acentuada melhoria na edição nacional e expansão do mercado editorial, tanto em termos qualitativos como quantitativos.

Com efeito, atualmente são encontrados livros para crianças de uma grande variedade, desde livros para bebés como para crianças maiores; e para as mais variadas circunstâncias, desde os livros impermeáveis de banho aos livros em formatos em 3D, e com os mais variados designs e fins para promoverem o desenvolvimento da criança. Essa variedade pode ser tipificada, de acordo com Linden (2007 *cit in* Romani, 2011: 15), em i) livros de *primeiras leituras*, dirigidos a leitores principiantes, com imagens enquadradas junto ao texto; ii) *álbuns*, livros em que a imagem prevalece em relação ao texto; iii) *livros animados*, com dobras e com esconderijos, podendo ser até em 3D; iv) *livros-objetos* que podem ser situados entre o livro e o brinquedo, feitos com diversos materiais como pelúcia, plástico para usar no banho e com diversos formatos que correspondem a objectos que se assemelham aos livros ou que acolhem objectos de três dimensões; v) *livros de actividades* que propõem ou suportam a realização de recortes, autocolantes, contagens, exercícios gráficos de desenhar e colorir, entre outros.

O livro, esse objecto constituído por um “conjunto de folhas de papel, em branco, escritas ou impressas, soltas ou cosidas, em brochura ou encadernada”; ou “o que serve de instrução” ou, podendo agora ser “obra organizada em páginas, manuscrita, impressa ou digital”³, ao diversificar os suportes da escrita permite agora uma imensidade de tipos de livros infantis que fazem com que as crianças interajam e se socializem com os conteúdos, formas, sons e até movimentos, dinamizando novas formas de leitura. Nestas outras formas, funções e usos sociais dos livros evidencia-se que o livro objecto está agora situado entre a função social de livro e

² Para o caso português, por exemplo, até os anos 30 do século XX surgem quatro jornais para crianças (Rocha, 1984)

³ *in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], <http://www.priberam.pt/dlpo/livro>

de brinquedo e que o livro brinquedo pode articular o polo cultural e a ludicidade. Como tal Brougère (2004: 269 *cit in* Romani, 2011: 15) afirma que:

“O brinquedo, nas suas formas mais distanciadas de livro, surgiu em nossa cultura para oferecer uma leitura dela às crianças, permitindo-lhes aprender alguns dos significados que a constituem. A criança é, então, confrontada, com o objecto de brincadeira. Ela manipula por intermédio da multiplicidade de objectos, o consumo, a inovação tecnológica, os novos vectores da cultura, tanto nos seus conteúdos quanto na relação que estabelece com a criança”.

Estes novos modos de conceber as crianças e a sua educação, implicaram também mudanças nos modos de entender o que significa ler e o que deve ser o ensino/aprendizagem da leitura pelas crianças. O livro se torna ou poderá ser uma fonte de estímulos e prazer, não restringindo somente à leitura institucionalizada. Como se refere (Perrotti, 1990 *cit in* Romani, 2011: 19):

“O hábito de leitura deve ser ainda promovido na infância. O livro para ser uma fonte de estímulos aos pequenos leitores, diferente da informação institucionalizada que recebe na escola. A imagem da leitura para este fim, deve ser divertida, atractiva e descompromissada, o livro deve ser visto como fonte de prazer e estímulos à curiosidade e ao interesse pelo mundo.”

Tal perspectiva sugere uma valorização da infância e da criança e, sobretudo, rompe com a ideia de que as crianças ainda não são leitores autónomos. Com ela ocorre também uma mudança na produção do livro para a infância que se torna um objeto cultural situado entre a função social de livro e o brinquedo, aberto à exploração material e de conteúdo pela própria criança, facultando a sua agência.

Quando então se fala da abordagem da infância como uma categoria social de tipo geracional que é construída socialmente, tal como é proposta pela SI, enfatiza-se a emergência dessa consciência social adulta acerca das crianças como um grupo, uma categoria social própria, representando uma geração diferente da sua, e como atores sociais singulares. Está-se a enfatizar também os processos sociais que, desde então até aos dias de hoje, têm tornado essa especificidade e diferença cada vez mais visíveis. Retém-se então desse longo processo socio-histórico que os membros da categoria infância partilham colectivamente um conjunto de atributos homogéneos que os distinguem de outras categorias de idade, como seja a dependência biossocial e económica dos adultos no que se refere às condições necessárias à sua sobrevivência; uma posição de subalternidade ou menor poder diante da geração adulta que reforça a estrutura e a ordem geracional

hierarquizada (Qvortrup, 1993; Sarmiento, 2004; Almeida, 2009); a separação das suas vidas como crianças das dos adultos, havendo espaços, tempos, instituições, actividades e objectos que são vistas como próprias para crianças e próprias para adultos. Esse é o caso, nas sociedades ocidentais, da exclusão/protecção das crianças do mundo do trabalho e/ou das ruas pela atribuição de um estatuto social como alunos - o seu tempo e a sua experiência de serem crianças - a infância -, passa a ser vista como um tempo para a sua socialização, principalmente na escola, “onde cresce entre pares e adquire competências técnicas e morais que farão dela um cidadão do Estado moderno” (Almeida, 2009: 31). Esse é o caso também, a par desse processo de crescente escolarização da emergência e consolidação de um tipo de livros e de um mercado e consumo, especificamente destinado para as crianças.

A ideia da infância como forma estrutural e como uma construção social de tipo geracional permite ainda a sua comparação com outras formas estruturais ou categorias na sociedade “como a classe social, género, etnia, grupos de idades entre outros” (Qvortrup, 1993: 6 *cit in* Samori, 2011: 24). Por conseguinte, a

“condição social da infância é simultaneamente homogénea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogénea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se actualizam e “estruturam” (Giddens, 1984) as formas sociais.” (Sarmiento, 2009: 23).

Este entendimento da infância como categoria social inter-relacionada com outras categorias estruturais significa que, na modernidade, os processos de socialização primários que ocorriam na família, tendem agora a ser simultâneos ou repartidos com os processos de socialização secundários que ocorrem nas instituições escolares, ou de tipo escolar, de que as creches e o JI são invenções historicamente recentes (Ferreira, 2004). Na sua rápida difusão social,

“o processo sociohistórico da localização das crianças do segmento etário dos 3-6 anos em contextos diferenciados da família que, na sua forma e função social de provisão e protecção, se apresentam segregados, estruturados e organizados de modo compartimentado, segundo determinados critérios classificatórios de idade e capacidade, e sob supervisão hierárquica de profissionais, designa-se por institucionalização (cf. Näsman, 1994; Brannen e O’Brien, 1995; Edwards, 2002), nela confluindo a construção do estatuto social das crianças como alunos, mesmo que pré-escolares” (Ferreira, 2006: 33).

Este é um dos exemplos em que fica claro como a condição da infância é afectada pelas transformações da demografia e estrutura familiar ocorridas na sociedade e em que a institucionalização das crianças as obriga a fazer parte de grupos de pares criados “artificialmente”, com base em idades semelhantes (Corsaro 2011: 43). Daí que, a crescente frequência destas instituições pelas crianças tenha consequências na construção das suas experiências da infância e na construção das experiências educativas pelos próprios atores sociais. Neste seguimento, outro sentido para a noção de infância como estrutura e como construção social (Qvortrup, 1993; Corsaro, 2011: 43-53) é que

“as crianças são elas próprias, construtoras da sociedade e da infância e contribuem para alterar a sociedade, como por exemplo na escola, em casa, locais esportivos as crianças dão a sua contribuição na vida social ou sociedade em que vivem, produzindo a sua própria cultura de pares com outras crianças e adultos, onde estes serão transformados em conhecimentos e habilidades para participar do mundo adulto”.

1.3. As crianças como atores sociais e as culturas de pares infantis

Falar das crianças como atores sociais significa que elas, desde que nascem, têm uma grande capacidade em relacionar-se com os outros, quer seja com o mundo dos adultos, quer seja com as próprias crianças do seu convívio, em que ela está construindo seu modo de estar ali, compreendendo, modificando e construindo a sua própria história. Autores como Corsaro (2011) e Ferreira (2004) apontam que nessas interações as crianças se mostram activas e inteligentes, podendo ser vistas como actores sociais dotadas de pensamentos próprios, com formas específicas de interpretar o mundo e/ou produzindo as suas formas com relativa autonomia, expressando visões críticas e capacidades de reflexão.

Corsaro (2011), a partir das suas pesquisas com crianças nos Estados Unidos e na Itália, tem centrado as suas análises nas relações das crianças entre os seus pares e com os adultos quando produzem culturas de pares em instituições como o JI. Sendo um dos representantes das perspectivas teóricas que privilegiam as abordagens das crianças como sujeitos sociais, este autor as concebe como participantes ativas na construção da social da sociedade, ou seja na produção e mudança cultural da sociedade em que está integrada e pela qual é afetada.

Com o intuito de ampliar a abordagem construtivista da Psicologia do Desenvolvimento, Corsaro (2011) dá nova ênfase às ações coletivas no contexto

social considerando-as essenciais para o desenvolvimento infantil e do ser humano, e vê na socialização a chave poder compreender a construção pelas crianças de suas próprias culturas de pares. Neste sentido, para se demarcar da concepção dominante atribuída ao termo socialização, ele propõe, ao invés, o uso do conceito de “reprodução interpretativa” (*idem*: 31). Para ele, o termo “interpretativo ”abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade e o termo reprodução inclui a idéia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais”, sendo elas afetadas pela sociedade e cultura que estão integradas (*idem*). Isso significa um entendimento do conceito de criança(s) como agentes sociais ativos e criativos, e em que elas participam e integram duas culturas interligadas: a das crianças e a do adulto. Nesse processo, elas (re)produzem as suas culturas infantis e, por fazê-lo, contribuem, ao mesmo tempo, para a (re)produção da sociedade adulta.

Na reprodução interpretativa da sociedade adulta pelas crianças, Corsaro (2009, 2011) considera ainda que são importantes a linguagem e a sua participação nas rotinas culturais. Na linguagem, a língua é uma ferramenta fundamental, pois é o sistema simbólico que irá codificar a estrutura local, social e cultural, contribuindo para estabelecimento das rotinas sociais. Por seu turno, a participação nas rotinas culturais, que começa desde o nascimento, é essencial porque é através delas que os atores sociais-crianças se sentirão seguros para pertencer a um grupo social; que têm de oportunidades para exporem os seus conhecimentos e discutir suas dificuldades e que podem aperfeiçoar e ampliar seus conhecimentos e competências culturais. Através da participação das crianças nas rotinas culturais, o adulto consegue entender e interpretar o que ela está querendo explicar ou compreender.

Um outro aspeto importante que Corsaro chama a atenção na reprodução interpretativa que as crianças fazem do mundo adulto, é que elas não se limitam a imitar ou internalizar o mundo adulto: ao contrário da visão linear do desenvolvimento infantil, segundo estágios que configuram uma preparação da vida adulta, ele defende que na integração das crianças em sua cultura, elas se esforçam por interpretar e dar sentido à sua cultura. É por participarem nessa cultura, seja na família, escola ou na comunidade em geral, que, através dos

encontros coletivos com diferentes gerações e conhecimentos culturais, são produzidas as culturas de pares. Por conseguinte, "as culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas, as crianças, tecem com outras pessoas por toda a sua vida" (Corsaro, 2011: 39). Neste sentido, se os primeiros contactos sociais das crianças pequenas são com o mundo adulto, "geralmente na sua família, participando das rotinas culturais que são mediadas primeiramente pelo adulto" (*idem*: 130), à medida que se amplia a sua rede social de relações, nomeadamente quando passa a frequentar a creche e o JI e a interagir com outras crianças, se desvela que "ao interagir representando papéis, dando livre acesso à imaginação, faz dois movimentos: busca adquirir maior autonomia sobre si, ao mesmo tempo em que compartilha essa autonomia com as demais crianças" (Corsaro, 1985 *cit in* Santos, 2009: 24).

Prosseguindo esta linha de pensamento, o JI, enquanto organização social é/poderá ser então um lugar privilegiado para a experiência democrática na vida da criança. Neste, ela deixará de ser o centro, para se tornar um entre outros, tendo que aprender trabalhar em grupo, resolver os conflitos e problemas de uma forma participativa, recorrendo ao adulto como mediador quando necessário (Vasconcelos, 2007), para assim construir a sua autonomia. Como coloca a autora, é na vida em comunidade, ou seja no social, "que a criança desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – menino ou menina, raça branca, raça negra, país de origem, meio social ou religioso -, constrói a sua auto-estima no colectivo, na consciência de ser um elemento importante à vida em comum" (*idem*: 112). É nesta relação entre adultos e com outras crianças que haverá lugar à reconstrução do mundo que vivencia, originando e fazendo parte de suas culturas infantis.

- **As culturas infantis**

Com as atuais mudanças na sociedade e o lugar que as crianças têm ocupado, é possível compreender a sua própria capacidade em representar o mundo e produzir cultura. Corsaro, reforça em seus estudos que a produção da cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação: as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzirem suas culturas próprias e singulares. Como aponta Sarmiento (2004: 21), "as culturas da

infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais, constituindo-se nas interacções de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos”. Também Ferreira (2004: 58) em sua pesquisa refere que “as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala mas, “pelo avesso”, o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interacções com seus pares”, ou melhor colocando, suas culturas infantis produzem-se nas interacções, negociações e interpretações que as crianças fazem em torno da realidade diante delas, quando constroem os seus mundos sociais com determinadas rotinas culturais, regras de organização e participação social. Neste sentido, entende-se por cultura de pares como “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interacção com seus pares” (Corsaro, 2009: 31-32).

Uma das formas mais visíveis das culturas de pares é expressa através do brincar: as crianças nas interacções estão a reproduzir interpretativamente o mundo dos adultos e a brincadeira é uma forma de representação e incorporação, atribuindo significados que para ela são essenciais para suas vidas, pois é através do brincar que as crianças aprendem a desenvolver acções comuns entre si, a interagir e fazer amigos, criar regras abstractas, a representar papéis complexos, a negociar e ocupar posições de poder e contrapoder, a gerir informação (Ferreira, 2004; Almeida, 2009: 51)

É com base nesta perspectiva que buscarei observar e compreender como as crianças constituem a sua cultura da infância junto de seus pares através de suas relações entre elas e adultos, principalmente no que se refere aos usos sociais que adultos e as crianças fazem aos e com os livros no dia-a-dia do JI.

2. Contributo dos Estudos do Currículo na Educação da Infância

2.1. A noção de currículo

Ao conceituar currículo há muitas definições que podem caracterizá-lo e, dependendo do âmbito da sua aplicação na educação. Numa perspetiva mais ampla, Morgado e Paraskeva (2000: 5) afirmam que “o currículo denuncia um conjunto de intencionalidades, vertidas nas políticas educativas e, em geral, nas

políticas curriculares”. Outros autores limitam a definição de currículo às formas de organizar um conjunto de conteúdos a ensinar. Dentro desta perspectiva, Pacheco (2001: 15) refere que falar de currículo, seja como um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas significa falar de um conjunto de materiais, de resultados e objectivos de aprendizagem. Refere ainda que a noção de currículo pode ser concebida de uma forma organizada, dentro de um plano formal e desenvolvendo-se segundo um processo linear e de outra forma, mais abrangente e de natureza flexível e aberta, que enfatiza o processo do seu desenvolvimento (*idem*: 17). Por seu turno, Morgado (2004: 18) define currículo como um “conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente, e como uma construção inacabada, resultante da participação de todos os intervenientes do processo educativo”.

Reconhecendo que a escola se tornou um agente de socialização das novas gerações, assegurando a transmissão dos conhecimentos disponíveis, ela estará automaticamente definindo e atribuindo uma orientação curricular sobre o tipo de ser humano que ela quer formar, bem como as acções e conteúdos programáticos que melhor se adequam ao cumprimento dos seus objectivos. Não obstante, alguns autores chamam a atenção para o facto de o currículo poder ser formal, informal ou oculto e, ainda, de poder não haver uma correspondência linear entre um e os outros. No currículo formal, os objectivos e o planeamento estão explícitos e organizados no planeamento geral de um projecto ou legislação: “os currículos formais são os que obtiveram aprovação oficial por parte das autoridades estatais e são adoptados, por escolha ou decreto, por uma instituição e/ou professores (Goodlad, 1991 *cit in* Fernandes, 2009: 7). Já o currículo informal abrange as actividades estruturadas ou não-estruturadas, que não se orientam por intenções explícitas de aprendizagem planificada e sistemática (Ribeiro, 1996 *cit in* Fernandes 2009: 9). O currículo oculto pode ser definido como sendo o conjunto de práticas educativas e de processos pedagógicos que veiculam implícita ou imperceptivelmente saberes e aprendizagens diferentes das que são reconhecidas no currículo formal. A noção de currículo oculto refere-se ainda aos efeitos “não académicos” que a escola promove, mas que não são explicitamente visados pelo currículo formal (Ribeiro, 1996:13 *cit in* Fernandes 2009: 9)

Como coloca Roldão (*cit in* Morgado 2004), as mudanças realizadas no sistema educativo se traduzem em uma mudança de paradigma, obrigando uma nova relação da escola com a sociedade. Assim, o currículo se torna um projecto social, atendendo às características daquela comunidade e seus interesses. Neste sentido, quando se refere a palavra currículo, o que vem à mente “é o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola” (Morgado 2004:18). Nesta perspectiva, o currículo é descrito em termos de experiências educativas e de aprendizagens dos alunos. O currículo não se identifica só com a proposta ou planificação do processo de ensino-aprendizagem, mas também com o conjunto de aprendizagens ou experiências formativas realmente acontecidas” (Ribeiro, 1996: 13 *cit in* Fernandes 2009: 9). Com base nesta noção de currículo, aborda-se de seguida, de a sua contextualização na educação de infância.

2.2. Currículo e educação de infância

Reflectir sobre o currículo na educação de infância ou Educação Pré-escolar em Portugal, de acordo com a actual LBSE e com a Lei Quadro, a *educação pré-escolar* destina-se às crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos). Segundo a legislação em vigor, o sistema educativo português só considera a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não alargando às crianças mais pequenas, cujo acolhimento institucional é tutelado pela Segurança Social (Cardona 2011: 144).

Esta forma de conceber as funções das instituições que recebem as crianças antes da entrada na escola obrigatória é reveladora da sua especificidade relativamente aos outros níveis de ensino e, como tal, implica começar por pensar a criança como um sujeito social e histórico que se constitui na interação com outros sujeitos da cultura, e por compreender os JI como instituições e espaços de cuidado e educação das crianças que têm como objecto as *relações educativas* travadas nesse “espaço de convívio colectivo” (Rocha, 1999). Isso obriga a estar ciente da especificidade das crianças daquelas idades, ao nível do seu desenvolvimento global, mas sobretudo das experiências de sua vida, resultantes de suas vivências no ambiente escolar, familiar ou social, uma vez que influenciarão o desenvolvimento das suas aprendizagens e os modos como age com a educadora e as outras crianças no JI. Isso obriga também a estar ciente de

que o JI, embora sendo uma instituição educativa que antecede a entrada das crianças na escola obrigatória, não é ainda uma escola com funções escolares definidas por um currículo nacional à semelhança do que acontece nas escolas do 1º Ciclo, cuja escolaridade é obrigatória. Na verdade, em Portugal, por exemplo, só muito recentemente o currículo da educação pré-escolar ficou oficialmente obrigado a pautar a sua função e acção educativa sob um conjunto de orientações curriculares centralmente definidas, como se abordará mais à frente.

Assim sendo, para alguns autores, o currículo em educação pré-escolar é um “conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar” [...], ou seja, um conjunto de objectivos que delinearão um documento ou uma programação (Zabalza, 1997: 12) em que a tónica é colocada no educador e nas experiências que se passam dentro da sala de actividades: o ideal é que as experiências vividas na sala de aula contribuam para um processo permanente de revisão das programações e para a construção de um projecto curricular que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Isso significa que o currículo na Educação Pré-escolar deverá exprimir um conjunto de intenções, que deverão estar organizadas conforme as características biopsicossociais de cada grupo, ou seja, em que o educador deverá ter a preocupação com critérios de adequação e de flexibilidade didáctica (Zabalza, 2001: 96). Outros autores, entendem que

“o currículo da educação infantil deve ser entendido como um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam, de um lado, as experiências, os valores e os saberes das crianças, de suas famílias, da equipe de profissionais e da comunidade extra-escolar e, de outro, os conhecimentos que fazem parte do património cultural, no qual a dimensão de cuidado para com as crianças assume um carácter ético e os valores democráticos e de solidariedade criam laços entre gerações que fortalecem o sentimento de pertencer a uma cidadania compartilhada” (Kramer, 1994 *cit in* Mota, 2012 p: 9).

É importante destacar que essas relações educativas, às quais a autora se refere na instituição de Educação Infantil, são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos, interesses e necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à protecção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Outros autores ainda relembram que a elaboração de um currículo para as faixas etárias mais novas envolve a definição e tomada de decisão em relação a diferentes aspectos como: organização do tempo e espaço, seleção e utilização de material,

agrupamento das crianças, definição dos conteúdos selecionados conforme a realidade das crianças, metodologia condizente à teoria adotada e, finalmente, forma de avaliação do processo avaliativo (Barricelli, 2007: 28). Nesta linha de pensamento, na gestão e no desenvolvimento do currículo definido pela educadora, pais e comunidade, as crianças também têm uma palavra a dizer. Assim sendo, quando o educador se propõe atender a diversidade de crianças através do seu envolvimento em projectos curriculares, admite-se que no âmbito do planeamento pedagógico estejam incluídas actividades planeadas ou não, havendo lugar ao desenvolvimento de um currículo oculto, cujos saberes, saberes fazeres e saberes-estar têm uma grande importância ao nível das relações e espaços sociais do contexto educativo. Com efeito, vários autores têm chamado a atenção para as características que a pedagogia invisível e o currículo oculto assumem no JI:

“Basil Bernstein distinguia a existência de *pedagogias visíveis e invisíveis*, podendo estas últimas ser definidas como sendo menos explícitas relativamente ao enquadramento e desenvolvimento de todo o processo de ensino aprendizagem, transmitindo um modelo mais próximo das crianças dos meios culturais mais favorecidos e penalizando as crianças dos meios populares, sem que o/a docente tenha disso consciência. (...), este fenómeno começa na educação pré-escolar” (Bernstein, *cit in* Cardona, 2011: 153).

A noção de enquadramento é forte, conforme Bernstein (1998:44-45 *cit in* Picolli, 2009: 30-40) refere-se ao controlo explícito do professor/educador no processo de transmissão de conhecimento e das regras de ordem social, ou seja do currículo, sendo este um currículo visível. Quando o enquadramento é fraco, o processo de transmissão de conhecimento e das regras é mais difuso e implícito, tirando-se presente nos arranjos organizacionais do espaço, tempo e actividades postos pelo professor/educador à disposição das crianças e, aparentemente, elas crianças têm um maior poder na escolha de actividades e no controlo da comunicação. Neste caso, o currículo é invisível e a ênfase não é colocada no desempenho da criança, mas sim em procedimentos internos (cognitivo, linguístico, afetivos) que revelem a sua adequação e domínio dos recursos do contexto. Ainda com relação às propostas de Bernstein relativamente ao currículo, importa referir o que ele designa de currículo de colecção e o currículo integrado: o currículo colecção apresenta, como o nome sugere, um conjunto de diferentes conteúdos organizados em torno de disciplinas académicas bem demarcadas entre si, podendo aqueles não ser apresentados de modo articulado mas sim

relativamente autónomo; ao passo que, num currículo integrado, a abordagem às diferentes áreas disciplinares é feita de modo articulado entre si, explorando a multireferencialidade e valorizando a interdisciplinaridade (cf. Silva, 2011). Nesta perspetiva considera-se que, geralmente, o currículo de integração e as pedagogias invisíveis são as que tendem a estar mais presentes no JI. Isso subentende que o educador deverá estar ciente do grupo de crianças que está à sua frente, levando em conta as culturas trazidas de casa e a contextualização sociofamiliar que caracteriza o grupo; que nas acções de planeamento das atividades e na sua realização a criança estará participando, contribuindo e partilhando os seus saberes para dar um significado maior ao desenvolvimento do projeto educativo e que este é gerado a partir dos interesses das crianças.

Com referência ao currículo na infância, estarei abordando de seguida, alguns modelos curriculares que são considerados como os dominantes em Portugal.

2.3. Modelos curriculares da educação de infância

Os modelos curriculares na educação infantil passaram por diferentes fases, consoante as concepções de criança e as correntes filosóficas e pedagógicas em voga numa determinada época. Muitas das discussões sobre os modelos educativos para a infância se iniciaram no “século XVIII e XIX, ainda antes do estudo científico do desenvolvimento humano, sobretudo em concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências das crianças” (Spodek, 1991, *cit in* Formosinho 1996: 15). Nesse sentido, é possível identificar, uma fase inicial, em que os modelos pedagógicos da educação de infância fortemente influenciados pelo inglês Owen (1816) e pelo alemão Froebel (1873) tinham como embasamento uma visão intuitiva da natureza das crianças e da infância, além de pressupostos claros sobre a natureza do conhecimento e do modo como os conhecimentos poderiam ser alcançados pelas crianças, ambos defendendo que “a escola deveria estimular o desenvolvimento natural da criança pequena” (*idem*: 17). Estes modelos pedagógicos no campo da educação da infância tiveram uma grande importância pelo fato de valorizarem a primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que respeita as interações com as pessoas e os materiais educativos.

De acordo com Serrão (2009), numa segunda fase, os modelos pedagógicos para a educação da infância são definidos por influência do conhecimento médico e psicológico acerca do desenvolvimento psico-motor das crianças e de como o conhecimento pode ser alcançado pela criança. Exemplos dessa influência são as perspectivas pedagógicas de Montessori (1964) que valoriza e baseia as suas propostas nas percepções que as crianças têm de mundo, e onde estão incluídas atividades como a leitura e a escrita, o estudo da Natureza, a jardinagem, a aritmética e a geografia, bem como o incentivo à autonomia para que pudessem se tornar independentes, dispondo da liberdade de seleccionar e usar o material de aprendizagem que pretendiam manusear durante o tempo que quisessem, desde que usassem de forma adequada (Montessori, 1994 *cit in* Formosinho, 1996: 19-20).

Uma terceira fase, seria caracterizada pela criação de novos modelos curriculares voltados para a infância, em que se destacam, pela sua ampla difusão, o modelo High-Scope (EUA), o modelo de Reggio Emília (Itália) e o Movimento da Escola Moderna (Portugal). Estes três modelos não esgotam, outros modelos alternativos como é também o caso do sistema Waldorf (Alemanha)⁴, todos eles tendo como ideia principal o respeito pela criança como indivíduo e visando ajudá-la a desenvolver as suas capacidades únicas e a encontrar formas de se integrar num tecido social saudável. (Silva, 2007 *cit in* Souza, 2011: 31).

O currículo High-Scope, iniciado na década de sessenta por David WeiKart, psicólogo americano e presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, em Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos, fundamenta-se no quadro das teorias do desenvolvimento humano Piagetianas, cuja feição desenvolvimentista e orientação cognitivista e construtivista estabelecem que o que se “pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, (...) dependem do momento histórico e do contexto social e

⁴ Não sendo representativa dos modelos pedagógicos dominantes na educação da infância em Portugal, a pedagogia Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner no início do século XX, baseia-se na antroposofia - uma visão do universo e do homem que concebe o desenvolvimento do ser humano em função das suas diferentes características segundo a sua idade. O método de ensino centra-se nas actividades desenvolvidas em histórias, marionetas, música, movimento, jogos, pintura, entre outras, incentivando a concentração, socialização, criatividade e autonomia no aprendizado. Na sala, todo o ambiente educativo é montado para a brincadeira, quando estão ao ar livre é estimulado o contato direto com a natureza, a terra, água, areia, árvores (Silva, 2007 *cit in* Souza, 2011: 33).

cultural em que a questão está a ser colocada” (Formosinho, 1996: 56). A construção da autonomia intelectual da criança é a preocupação central na filosofia educacional High-Scope e isso traduz-se na respectiva estrutura curricular, indo desde a “sua concepção de espaço e materiais, [à] rotina diária e experiências-chave, [à] sua concepção do papel do adulto e, finalmente, para seu triângulo: observação, planificação, avaliação” (*idem*: 65). Na sua vertente construtivista-interaccionista este modelo curricular defende que o desenvolvimento e o conhecimento são construídos pela criança, a partir das interações entre ela própria, seus pares e o mundo que a rodeia, e que cabe ao educador o papel de organizador deste espaço (*idem*). Isso significa que as situações educacionais devem acontecer dentro do espaço educacional devendo o educador explorar pedagogicamente as aprendizagens significativas das crianças, e nestas, a organização do meio ambiente, do espaço, tempo, actividades, materiais são fundamentais, pois acredita-se que, desta forma, o educador reduz o seu poder, deixando a criança ter autonomia na tomada de decisões.

O modelo Reggio Emília, surgido após a segunda Guerra Mundial (1945), em VillaCella, próximo a cidade com o mesmo nome, nasce da iniciativa das pessoas daquela comunidade, que se reúnem para construir uma escola com o intuito de ser uma escola diferenciada para seus filhos, e em que, desde o princípio, a comunidade se debate pela qualidade na educação dos filhos. Procurando promover as reações, interações e comunicações, a sua filosofia educativa preconiza que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares (Lino, 1996: 99). Nesse sentido, a escola Reggio Emília não tem um currículo definido ou planeado, uma vez que este vai depender do grupo de crianças que está ali, sendo elas que vão indicar o projeto a ser seguido, e que pode ser de curto ou longo prazo. Seus princípios básicos são: as crianças são ativas e protagonistas no seu processo de crescimento; busca promover o desenvolvimento nas diversas linguagens, como a expressão e comunicação simbólica, cognitiva, imaginativa e relacional. Nestes princípios, a criança é vista como produtora de cultura, inteligente e capaz de se comunicar através da cultura da participação, solidariedade e responsabilidade em que estão incluídas (*idem*). Consequentemente, o papel do educador se caracteriza pela sua presença

enquanto promotor da “aprendizagem cognitiva, social, física e afetiva, cabendo-lhe organizar um ambiente rico e estimulante em materiais e equipamentos, que proporcione às crianças uma diversidade de experiências e que vá de encontro às necessidades e interesses individuais e do grupo de pares” (*idem*: 114).

O MEM “é uma associação de profissionais de educação assente num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1996: 139). O modelo educativo do MEM surgiu da fusão de três práticas convergentes: uma, procura concretizar a proposta de Educação Cívica de António Sérgio, na concepção de um município escolar numa escola primária de Évora; outra, introduz uma prática pedagógica baseada nos princípios e técnicas de cooperação e expressão livre de Freinet na educação de crianças com deficiência visual, no Centro Infantil Hellen Keller em Lisboa; e outra, que organiza os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966, onde colaboraram os professores Rui Grácio e António Sérgio (*idem*). No seu modelo curricular o educador tem um papel como agente cívico e moral no contexto democrático, onde deve promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, sempre motivando a liberdade de expressão, atitudes críticas, a autonomia e responsabilidade, respeitando a agência dos actores (*idem*). Os projetos de pesquisa, propostos ou provocados pelo educador, enquanto promotores da organização participada, e com o intuito de estimular a autonomização, a iniciativa e a responsabilização de cada criança no grupo, assentam num modelo pedagógico composto por três pilares: Diário, Mapa de Atividades e Mapa de Tarefas (Folque, 2012: 371). Cada um destes pilares valoriza e expressão individual (“Diário”); planos e avaliações (“Diário e Mapa de Actividades”) e responsabilidade individual no grupo (“Mapa de tarefas”), permitindo a pilotagem quer da aprendizagem, quer dos sucessos e dificuldades do grupo, quer a colaboração e a tutoria entre pares. Trata-se de realizar um modelo nas perspectivas sociais, em que seu desenvolvimento e planeamento se constroem através das práticas sociais de educação, através de uma acção democrática em que os conteúdos programáticos são construídos e negociados dentro de uma pedagogia de cooperação entre professores e crianças, a partir de suas vivências em comunidade.

Em linhas gerais, há algumas semelhanças e diferenças entre os três tipos de currículo abordados acima. Ao contrário do modelo High-Scope, que possui linhas norteadoras do currículo, os de Reggio Emília e MEM não têm um currículo definido ou planeado previamente, pretendendo que as crianças sejam ativas e protagonistas deste processo, a partir das suas interações. Em todos estes modelos pedagógicos, a educadora tem o papel de mediador e organizador do contexto educativo: espaço, tempo, atividades e objetos, havendo a preocupação assumida, no caso do MEM, em fazê-lo dentro de um contexto e clima democrático. Os elementos chave em todos os modelos curriculares citados são as interações entre os pares e a construção da autonomia infantil no contexto do JI. Finalmente importa referir que, embora estes sejam os principais modelos curriculares identificados na educação de infância em Portugal (Formosinho, 1996), nenhum deles se apresenta, na prática, como algo puro. Pelo contrário, frequentemente, determinados aspetos de cada um destes três modelos aparecem combinados entre si, ao nível da prática pedagógica (*idem*).

3. As crianças e os livros para crianças no currículo da educação de infância

Um dos modos de concretizar o currículo realiza-se através da organização do contexto educativo, o que inclui a selecção dos materiais e/ou objetos que os educadores consideram imprescindíveis ao cumprimento dos objetivos educativos e à sua ação pedagógica. De entre esses objetos contam-se os livros para crianças.

A presença de livros de diversa natureza no JI decorre da ideia de que quanto mais cedo as crianças entrarem em contacto com estes artefactos culturais maiores probabilidades haverá delas criarem hábitos de leitura enraizados mesmo antes de saberem ler. Recorrendo a Feldmann (2012: 8) "a leitura que se realiza neste nível de ensino vai condicionar todas as aprendizagens que irão seguir-se, pois ela consolida as estruturas do imaginário infantil e alarga competências que escoram a criatividade e a análise de mundo". A presença de livros para crianças, fruto de uma dada seleção e critérios do educador, bem como a mediação que faz deles junto das crianças, poderá então proporcionar momentos de fantasia, emoção, sensibilidade e interação social, que são essenciais para a construção de leitores. Neste sentido, concordando com Natércia Rocha (1984: 17), o livro,

enquanto um fenómeno social deve ser considerado nas suas características, funções e efeitos, pelo que uma especial atenção aos livros disponibilizados às crianças é requerida por parte do adulto-educador.

Além das questões acima colocadas, a relação com os livros é também importante nas relações interpessoais e os papéis sociais que a criança desempenha junto de seus pares e dos adultos. Esses são momentos em que as crianças, apesar de poderem estar sem a presença do adulto, assumem um papel ativo nas escolhas, leituras e interpretações dos livros, o que significa que, perante este objeto cultural e o seu conteúdo *para* elas, elas não permanecem recetores passivos. Pelo contrário, perante um livro, na sua forma e o seu conteúdo as crianças podem fazer usos muito diversificados dele, assim se apropriando deles e interagindo com eles, de forma a atender aos seus próprios interesses, se tornando actores, reinventando e reproduzindo determinadas práticas associadas aos livros. (Corsaro, 2009: 31). Neste seguimento, Manferrari (*cit in* Feldmann, *idem*: 8) lembra que existem muitos momentos das crianças se relacionarem com a leitura e com os livros, desde o “olhar as figuras, folhear as páginas, descobrir a magia das ilustrações, mergulhar na escuta de uma voz que lê”. Estes momentos de leitura, mesmo que muito diferentes das práticas adultas, não deixam de se tornarem um convite prazeroso para estimular as crianças a criarem gosto pelos livros e suas histórias. Além disso,

“Ao contar histórias ou narrar histórias para a crianças elas entram em um mundo de ficção e fantasia e [este] momento permite e favorece que a referência à realidade não se dê apenas pela representação, mas também pela criação (...)”. (Candido 1972: 3 *cit in* Samori 2011: 55).

Ao entrar em contato com os livros, a criança pequena entra no universo das imagens e da língua escrita. Contudo, a linguagem oral está fortemente presente no seu modo de se comunicarem e exprimirem. Neste sentido, observar imagens e ilustrações suscita associações e memórias de outras imagens e experiências vividas e vistas, e também (re)interpretações do que lhes foi lido ou contado. Ao mesmo tempo, todas essas imagens passadas e presentes podem gerar condições para inventar uma nova história ou recriar a que o adulto leu, junto de seus pares ou mesmo sozinha. Ou seja, embora as crianças possam não saber, efetivamente, ler as palavras escritas de um texto, são capazes de atribuir sentidos e de

reproduzir interpretativamente o conteúdo das imagens e do texto contidos no livro a que tiveram acesso, quer apelando às suas próprias experiências e referências, quer pela mediação que o adulto possa fazer ou ter feito pela sua leitura convencional. Levar esta perspectiva em conta implica considerar que

"as percepções visuais, lógicas, musicais e linguísticas da criança podem exceder as dos adultos, uma vez que as crianças, quando consomem a literatura, podem ser motivadas por sua ânsia de poderes transformadores para tornar o mundo externo mais plenamente, conforme os seus desejos" (Wolf e Heath, 1992 *cit in* Corsaro 2011: 137).

É nestes momentos que, com base em livros *para* crianças, as crianças junto de seus pares estarão criando as suas culturas. Com os livros, ou no momento da "contação" de histórias, a criança estará se apropriando da cultura simbólica num ambiente de socialização em que ouvir e ser ouvida, e trocar informações, gera sentimentos compartilhados que facultam a sua integração social como membro pertencente a um grupo. É também nestes momentos, em que "o universo imaginário presente nas histórias, tanto quanto nos jogos simbólicos, permite às crianças refletir sobre a realidade, lidar e, de certa forma, resolver contradições internas, transformar, recriar sentimentos" (Feldmann, 2012: 5).

Muitas destas reflexões infantis tornam-se imediatamente presentes nas expressões das crianças no espaço do JI: desde suas interpretações acerca do que viram e ouviram, quando manipulam os livros ou são expostas a eles mas também de um modo diferido, através das suas expressões gráficas - desenhos - e dramáticas - brincar ao faz-de-conta por exemplo em que o livro passa a ser um brinquedo para brincar "as escondidas". Quando então elas próprias usam socialmente os livros existentes à sua disposição no JI, estão (re)produzindo o seu próprio mundo social através das culturas infantis. Também o uso dos livros pela educadora pode ser visto como um importante recurso pedagógico na sua gestão educativa e na promoção da inclusão e participação das crianças e, ao mesmo tempo, um modo de promover a cultura infantil, com os seus eixos da interactividade, da ludicidade, da fantasia do real e da reinteração, que permitem às crianças se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeia (Sarmiento 2004: 18-28).

Já sabemos que a entrada generalizada das crianças pequenas no JI, sendo produto de uma construção sócio-histórica que as segrega e regula a sua

socialização paralelamente à sua educação familiar, constitui um dos traços da homogeneização da infância - a institucionalização das crianças; processo este que, ao mesmo tempo, facilita a sua identificação como grupo social e a sua identificação como crianças alunos pré-escolares (Ferreira, 2006), não apenas porque frequentam o JI mas porque é suposto ali aprenderem a dominar determinados saberes e manualidades, de que o uso de livros para crianças participa.

Neste sentido, importa saber o que o educador faz com os livros às crianças, mas também o que as próprias crianças fazem com eles. Sendo esse o propósito deste estudo, importa, no entanto, dar antes conta dos diversos procedimentos metodológicos e éticos accionados pela pesquisadora. Disso mesmo trata o capítulo II, que se segue.

CAPÍTULO II

“- A SILVANI É A BRUXA! - ESTAR COM AS CRIANÇAS PARA AS CONHECER. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Um dos desafios colocados pela SI tem sido o das pesquisas serem feitas *com* as crianças e não *sobre* elas, já que esse posicionamento faz toda a diferença quando os adultos têm o objetivo de entender qual é o papel social da infância diante da sociedade. Nesta linha, tem sublinhando também a necessidade de considerar novas formas de investigação com crianças (cf. Christensen & James, 2005: VIII), o que demanda do/a pesquisador/a a adoção de novas formas de conhecer a infância e as crianças, explorando vários métodos que buscam estudar as questões sociais do cotidiano infantil a nível micro e a contextualização desta infância a nível macro. Instigada por estes desafios, procuro neste capítulo explicitar os posicionamentos metodológicos e éticos que optei por fazer no decurso da pesquisa para compreender as interações entre adultos e crianças e entre crianças nos seus usos sociais dos livros no JI. Seguidamente avanço para a caracterização do contexto e dos actores envolvidos na pesquisa.

1. Pesquisar as crianças como actores sociais: desafios na adoção de novas formas de conhecer as crianças

1.2. Um estudo qualitativo

Nas pesquisas qualitativas acerca da realidade social ao invés de se colocar a tónica em práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses, medição de variáveis e sua comprovação, se entende, pelo contrário, que o conhecimento social se constrói com base num trabalho de decifração e interpretação do objecto de estudo que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bodgan e Biklen, 1994: 11). Neste sentido, o termo qualitativo ou interpretativo radica na asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação, de que existem múltiplas formas de interpretar as experiências em função das interacções com os outros, e de que a realidade não é

mais do que o significado de nossas experiências. Ou seja, a realidade é socialmente construída e, assim sendo, a interpretação e o significado que as pessoas atribuem às suas experiências constituem a própria experiência. As pessoas são entendidas como seres simbólicos em seu mundo através da interpretação, que não é um ato autónomo, mas sim, colectivo: os indivíduos interpretam a realidade com o auxílio dos outros e os significados são construídos através das interacções (*idem*, 54-55).

Tratando-se de buscar apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e dos fenómenos em que estão envolvidos em sua complexidade, a produção do conhecimento na pesquisa qualitativa assume cinco características: 1) a fonte directa de colectas de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; 2) os dados recolhidos são descritivos, em forma de palavras ou podendo ser imagens; 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente os dados são analisados de forma indutiva (*idem*: 47-50). A primeira característica, à qual se deve o facto da abordagem qualitativa ser também, e frequentemente, denominada de naturalista, implica que “o investigador frequente os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (*idem*, 17), ou seja, em suas interacções com os demais nos contextos onde constroem seus repertórios de significados. Isso significa que o/a pesquisador/a se coloca em contacto directo com os atores sociais no local de sua pesquisa, para aí os observar, entrevistar e anotar, na busca por produzir dados, devendo preocupar-se com os contextos e ver no quotidiano a possibilidade de “pescar” os sentidos que eles lhe atribuem, de olhar com olhos de surpresa mesmo tudo lhe possa parecer trivial. No que tange à segunda característica, relativa à descrição, ainda que os dados possam ser recolhidos/elaborados por meio de imagens ou áudio, eles devem ser transcritos e apresentados sob a forma narrativa no sentido de dar coerência aos dados, descortinando aspectos relevantes, respeitando sempre as falas e pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por isso, estas preocupações relacionam-se com a terceira característica: ao optar por uma metodologia qualitativa o/a pesquisador/a deve ter um olhar apurado no sentido de compreender os “como” as acções e interacções acontecem, de modo a enxergar

e ser capaz de decifrar expressões aparentemente banais, sem, contudo, deixar de se lembrar que o objectivo fundamental da sua interpretação é elaborar conhecimento sobre as interpretações, ações e sentimentos daqueles/as que estuda. Melhor se compreende assim a quarta característica, uma vez que a abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a aspectos dela –, aos “como” interpretam determinados fatos e por que os interpretam desta ou daquela maneira, o processo indutivo de análise dos dados assemelha-se a um funil em que “as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas (*idem*, 50). Ao invés de elaborar previamente hipóteses a fim de comprová-las ou infirmá-las, a preocupação central da pesquisa qualitativa é apreender as perspectivas dos/as participantes fazendo luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para um observador exterior (*idem*, 51).

Por estas razões, as metodologias qualitativas têm sido utilizadas nas pesquisas educacionais e, notadamente, naquelas que envolvem directamente as crianças e estão preocupadas em compreender as interpretações que elas próprias fazem sobre si, os outros e o mundo social. Contribuem assim para evidenciar os cotidianos no campo educacional e neles, os cotidianos infantis.

1.2.1. Um estudo de caso de cariz etnográfico

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), o termo qualitativo agrupa, genericamente, variadas estratégias de investigação que guardam entre si características comuns como as que se referiram. Uma destas estratégias metodológicas é a etnografia. Na etnografia pode-se fazer a escolha de um caso, ou melhor, um estudo de caso que “*consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*” (*idem*: 89). Assim, um estudo etnográfico pode centrar-se numa organização particular, como a escola, por exemplo, ou nalgum aspecto em particular dentro da organização, seja num grupo específico de pessoas ou qualquer actividade que ali desenvolvam. No entanto, aquilo que define a especificidade do método etnográfico é

“um modo específico de estar no terreno, de olhar o «real», de recolher dados e informação e até de construir um quadro conceptual, [que] justifica-se sempre que se procuram

racionalidades locais e a compreensão que os sujeitos fazem da sua vida. A proposta etnográfica é apontar algumas direcções para o entendimento das acções dos sujeitos, mas igualmente aceder ao modo como os sujeitos compreendem os processos sociais em que estão envolvidos e o modo como tentam negociar a sua acção.” (Silva, 2008: 30).

Por outras palavras, a etnografia tem por objectivo compreender a compreensão do outro, ou melhor, conhecer a cultura do outro, mesmo que seja a de um outro-crianças, porque se trata de seres humanos ativos e inteligentes e, de algum modo, semelhantes a mim. A importância de se considerar esta semelhança na etnografia bem como o significado do seu sentido são expressos por Cabral (2003: 109) quando afirma

“Condição esta, indispensável da comunicação, portanto, é que o emissor e o receptor, por um lado, aceitem que são semelhantes e, por outro, partilhem de um contexto de semelhança. Esta semelhança - e notem que falo de semelhança e não de identidade - estabelece os parâmetros de avaliação da mensagem. Assim, a semelhança é condição da verossimilhança.”

Nesta perspectiva, o conhecimento que deriva da etnografia apenas se produz na medida em que os/as pesquisadores/as se relacionam com o(s) outro(s), estando em interacção social com ele(s) para o(s) observar(em) e escrever(em) sobre ele(s) e essa(s) relação(ões). É a partir das relações e interacções com o(s) outro(s) no seu quotidiano que o/a pesquisador/a poderá realizar uma observação participante e, dessa forma, ter acesso e compreender as práticas ou rotinas culturais na lógica das próprias pessoas, invertendo a sua posição e o seu estatuto tradicional nas pesquisas, de poder e saber, para as observar de um outro ângulo (cf. Ferreira, 2004). Daí que o/a pesquisador/a seja o principal instrumento na pesquisa, desde a recolha à seleção e análise das informações, sendo fundamental que permaneça tempo suficiente no terreno para conhecer a cultura do outro, descrevendo o contexto o mais semelhante possível, e ser capaz de narrar o outro na perspectiva dele.

Uma vez que as interacções e culturas de pares produzidas e partilhadas no presente pelas crianças não podem ser obtidas facilmente por meio de observações laboratoriais, entrevistas formais ou aplicação de inquéritos e questionários (cf. Corsaro, 2001: 63), as entrevistas-conversas informais, a observação participante e a etnografia, são alguns dos métodos mais adequados para elas serem apreciadas como atores sociais e para se demonstrar a sua

contribuição para a reprodução e mudança social. Muito em especial, os métodos etnográficos são extremamente úteis para o estudo da infância porque permitem considerar as peculiaridades dos grupos de crianças, dando importância às suas vidas, aos seus hábitos, aos modos como suas relações sociais são construídas, e aos significados e sentidos subjetivos que atribuem a todas essas facetas dos seus mundos sociais. A etnografia “é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevista reflexivas ou questionários” (*idem*). Neste caso, também a investigação etnográfica com crianças requer estabelecer e manter uma interação junto/com as crianças por um tempo prologado para que o/a próprio/a investigador/a, como coloca Quivy (1988: 164) “proceda directamente à recolha das informações, descreva o que observou”, pois que “o objetivo de descobrir é ser-se capaz de explicar os fatos das vidas das crianças do nosso tempo sem se perder a ‘riqueza multifacetada’ dessas vidas” (Graue & Walsh, 2003: 40).

No caso da presente pesquisa, por não ter sido possível assegurar e cumprir o requisito de uma permanência mais prolongada no terreno como a etnografia exige, assumo apenas ter feito um estudo de cariz etnográfico, ou seja, apesar dos limites de tempo de que dispunha para efetuar a minha pesquisa procurei seguir os seus restantes princípios epistemológicos, metodológicos e éticos, como descreverei e refletirei mais adiante.

1.2.2. Questões éticas na pesquisa com crianças

A etnografia *com* crianças permite que através da observação participante o/a pesquisador/a presencie os momentos das interações e produções de cultura realizadas pelas crianças, descrevendo com detalhe como elas interpretam e vivem a sua infância. Para tal, é importante ser capaz de ser aceite no mundo infantil como alguém amigo/a e conquistar o *status* de participante, pois só assim conseguirá fazer uma observação participante. Isto significa que na etnografia *com* crianças há questões éticas específicas que se colocam, pois é inegável que existe uma força adulta baseada nas relações de poder e saber sobre as crianças.

O/a investigador/a deverá então ter um comportamento ético ligado à sua atitude em todos os momentos das relações inerentes à pesquisa, de modo a

respeitar as crianças como sujeitos de e com direitos, como sejam: i) desde logo, e para além do consentimento informado dos responsáveis legais de cada criança para a participação na pesquisa, garantir às próprias crianças o direito de consentirem ou não em serem observadas, devendo estas ser informadas logo no início do processo da observação (Kramer, 2002: 41-59); ii) confirmar o consentimento das crianças no decurso da observação participante tendo em mente que faz-se necessário ir além do simples “sim” para obter a sua permissão para entrar no ambiente em que desenvolvem as suas ações sociais (Ferreira, 2010); iii) estender o respeito para com as crianças à interpretação pessoal dos fatos nunca esquecendo que “na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras para os adultos” (Graue & Walsh, 2003: 77) sendo as suas interpretações da realidade que contam e não as interpretações adultocêntricas que os adultos frequentemente fazem e impõem. Com efeito, o etnocentrismo ou o adultocentrismo, no caso da pesquisa com crianças,

“dificulta o seu reconhecimento como atores que tem uma vida quotidiana intensa e densa no quadro da qual se produzem como seres sociais a partir do que lhes é proposto pelos adultos e na sua interacção com estes e com outras crianças” (Ferreira, 2003: 152).

Se o principal objectivo das pesquisas com crianças é o de as conhecer melhor para melhor garantir o respeito e o cumprimento dos seus direitos, observá-las e escutá-las para compreender os seus pontos de vista requer um cuidado ético permanente em que a preocupação do/a pesquisador/a lidar com o adultocentrismo é central.

2. Percurso metodológico - descrição reflexiva

Um estudo de caso que pretende ser de cariz etnográfico requer, na sua concretização, uma atenção especial relativamente a quatro grandes momentos: primeiro, o planeamento da entrada no local; segundo, a entrada e permanência no local para realizar a pesquisa de campo, fazendo observação participante e colectando os dados; e, por fim, a análise dos dados recolhidos e a escrita do texto.

- **Preparar a entrada no terreno**

Como observadora participante que no trabalho de campo iria estar junto das crianças, diariamente, durante alguns meses, foi necessário, além de realizar pesquisas e leituras bibliográficas, preparar a entrada no terreno. Dessa preparação fez parte a definição de critérios de seleção acerca do local e do grupo de crianças a observar.

Encontrar um local, demandou fazer alguma prospecção das instituições possíveis. Nesse sentido, e tendo como critérios para seleccionar um dado JI i) a proximidade da minha residência; e ii) algum conhecimento da instituição, a minha escolha recaiu num JI localizado numa cidade vizinha do Porto. Sendo estrangeira, o facto da minha filha frequentar esta instituição permitiu-me contactar rapidamente com o leque das educadoras e perceber a sua receptividade à realização da minha pesquisa numa das salas, e assim poder compatibilizar os meus horários como pesquisadora, estudante e mãe.

Após conversar informalmente acerca da minha pesquisa com algumas educadores e coordenadora pedagógica, foi-me disponibilizada a possibilidade da sala da educadora S., pois a mesma demonstrou interesse no assunto que será abordado e, mais do que isso, se dispôs a conversar com as crianças e pais, sobre a minha entrada na sala. Neste sentido, as crianças da “sala dos 4 e 5 anos” como são chamadas neste JI, foram as escolhidas devido à disponibilidade da educadora.

De igual modo, por condicionalismos da minha vida pessoal, optei por realizar a pesquisa durante os meses de Junho, Julho e Setembro, com idas diárias no período da manhã, tendo regressado posteriormente para assistir a um teatro em que as crianças participaram.

- **Entrada no terreno e obtenção do consentimento informado com adultos e crianças**

Para obter permissão de entrada no JI, comecei por falar informalmente acerca da minha pesquisa com a Direcção e com a educadora responsável pelo grupo de crianças de 4-5 anos. Verificado o seu interesse, formalizei a pesquisa, solicitando por escrito uma autorização a ser dada pela direcção, educadora e pais, pois são eles os responsáveis legais pela criança (cf. anexo 1). Nessa altura ficou combinado que os nomes da educadora e das crianças seriam fictícios para preservar o seu anonimato e o da instituição. Tive também a preocupação de

conversar com a educadora tentando saber algumas informações acerca de qual a melhor altura para iniciar as minhas idas, incluindo o horário, bem como organizava a rotina de actividades.

Depois, ao estar pela primeira vez junto das crianças, esclareci a minha estada naquele local, qual o objectivo da observação, pedindo o seu consentimento para estar lá com elas vendo e registando as suas actividades e, eventualmente, fotografando-as. De acordo com as questões éticas da pesquisa, os “como seria” deste momento foi tratado previamente com a educadora: ela preferiu que ocorresse no “tempo da roda”, na manta. Assim, ao fazerem a roda, a educadora me apresentou às crianças, e então tentei explicar a elas o que estaria fazendo ali e se elas me deixariam escrever o que elas faziam com os livros: “- *Eu vim para esta sala para eu ver ao que vocês fazem com os livros. Posso? A maioria disse que sim!*” (registo de 17/06/2013).

Diante das autorizações da direcção do JI, educadora, pais e crianças iniciei as minhas observações permanecendo com as crianças durante todas as manhãs, acompanhando as suas rotinas. Aos poucos, as crianças foram confirmando a autorização que haviam me dado no primeiro dia. O primeiro sinal que tive foi através de um menino que estava a brincar a minha beira: “*A. sem falar nada, empurrou o carrinho de fricção para mim e eu devolvi empurrando-o também. Ficamos alguns minutos ali neste vai e volta do carrinho...*” (registo de 18/06/13).

Com o decorrer dos dias, aos poucos, outras crianças foram me questionando sobre o que eu estava escrevendo:

“Quando estava com o meu caderno de registo, sentada na manta para fazermos a rotina do dia, “I” foi a primeira a questionar-me: - *O que estás a fazer neste caderno?*

Eu - Estou escrevendo o que vocês falam e brincam.

I - Posso escrever meu nome?

Eu - Sim. E dei o caderno.

Ela escreveu seu nome e disse: - Posso me desenhar? É muito fácil para mim desenhar e pintar. Então dei o meu caderno para ela. (Registo de 27/06/13)

As crianças começaram a se dar conta da minha presença junto delas e das minhas actividades como observadora, como aconteceu com “I” que, como não sabia ler mas estava curiosa de saber, me perguntou o que eu fazia com o caderno, mostrando-se interessada no código escrito e, mais do que isso, em me mostrar o que também ela sabia e tinha facilidade em fazer: escrever o seu nome, desenhar e

pintar. Naquele momento, além de eu ter sido “vigiada” por ela, continuava a estar sob a sua atenção como mostraram as suas iniciativas para aceder ao meu caderno e tomar posse dele, deixando suas marcas pessoais. Entendo também que, com isso, ela estava me dando o seu consentimento para eu estar ali e que, no meu papel de etnógrafa eu estava me colocando ao dispor da criança e não dispondo sobre ela.

- **A observação e observação participante**

Na etnografia, os dados são recolhidos no contexto natural através da observação ou observação participante. No que se refere à observação, Peretz (1988: 74) coloca as principais etapas a que deve presidir a uma boa observação: i) relações do/a observador/a com o meio a observar; ii) a entrada no meio; iii) instalar-se no meio social; iv) desenvolver relações; v) recolha dos dados; vi) a redacção das notas e vii) códigos de apresentação dos resultados, mas, para além disso, ao se fazer a análise tem que compreender o que as pessoas estão a querer dizer e significar.

A observação participante vai além de mera observação e registro, implicando que o/a etnógrafo/a conheça por “dentro” e, assim, participe da cultura do grupo como coloca a metáfora “Velasquiana” no quadro “*Las meninas*” em que o pintor Velasques “está dentro do quadro porque ele é parte da pintura” (Vasconcelos, 2000: 38). Deste modo, ser etnógrafa requer “estar com” (*idem*) e fazer parte desse processo para ser capaz de capturar e compreender os significados e os sentidos que são atribuídos às relações e situações sociais do ponto de vista dos atores. Conforme Ferreira (2002: 38), a observação participante consiste

“em observar as situações em contexto e o mais “naturalmente” possível, visando captar as estruturas e significações, descobrir os sentidos comuns - saberes, fazeres, sentires - que tornam aquelas acções inteligentes para si e os usos sociais que fazem deles nas suas interacções, privilegiando a adopção de uma visão da realidade do ponto de vista dos “nativos”.

Isso significa que na observação participante, o/a investigador/a participa do conteúdo subjectivo das interações, faz parte do processo, num trabalho prolongado em que fica em contacto directo com a cultura do outro, e que, aos

poucos, constrói uma relação e diferentes graus de implicação (Graue & Walsh, 2003).

De acordo com o problema a pesquisar e as interrogações a perseguir durante a pesquisa, as observações realizadas visaram acompanhar os usos sociais dos livros por iniciativa da educadora e por iniciativa das crianças. Como tal, e dada a minha inexperiência, também fez parte da preparação da minha entrada no terreno a realização de um breve momento de observação exploratória e respetivo registo, a fim de me familiarizar com as facilidades ou dificuldades de tal tarefa, ao mesmo tempo que isso me permitiu ir conhecendo as crianças e o contexto da instituição. Só depois disso iniciei observações sistemáticas e a minha atenção acabou por recair, ora no momento da “contação de histórias” que ocorria na “manta”, uma rotina cotidiana instituída pela educadora, ora nos momentos que antecediam e precediam à “contação de histórias”, que geralmente ocorriam na área da “biblioteca” por iniciativa das crianças e entre crianças, e/ou na área das mesas dos “desenhos”, sobretudo por iniciativa da educadora. Isso significou que, enquanto observadora, assumi diferentes posições, posturas e graus de implicação, conforme me encontrava em situações diretamente tuteladas pela educadora, como acontecia no momento da “contação de histórias” ou quando as crianças realizavam registos gráficos relacionados com os conteúdos dos livros, e as outras situações em que eu estava sozinha com as crianças. As minhas observações pautaram-se por uma “atitude periférica ou papel reactivo” em que ficava observando e registando só (re)agindo depois de abordada pelas crianças (Corsaro, 2011). Embora na maioria das vezes eu me tenha colocado na posição de observadora, por vezes fui pega de surpresa:

“No meio do ensaio do teatro “A menina de pedra”, La me designa o papel de bruxa e fala: “- A Silvani é a bruxa!”

Eu estava sentada do lado de fora observando e fui incluída por iniciativa desta criança numa ação dirigida pela educadora, sem menos esperar. Talvez tenha sido por isso: me viram como se fosse a bruxa os espiando mas continuei no mesmo lugar” (registo de 11/09/13)

Estar fazendo observação participante todos os dias fez com que as crianças me vissem como o “amigo”, ou melhor, com o estatuto de participante, ao me incluírem no teatro e me aceitarem para participar do mesmo, como é descrito no excerto acima. No entanto, o papel da pesquisadora esteve mais forte, fazendo com

que eu ficasse ali no mesmo lugar registrando. Apesar disso, mesmo naquela situação em particular, creio que fui aceite como um “adulto atípico” (Corsaro, 1985 *in* Madureira, 2010: 105), sendo essa postura um grande passo para o meu acesso ao mundo das crianças. Conforme Madureira (*idem*), “a etnografia com crianças só começa, efectivamente, quando o investigador passa a ser olhado por elas não como um adulto mas como alguém de estatuto indefinido, qualquer coisa estranha entre um adulto e uma criança”.

Nesta perspetiva, observação e observação participante serviram a preocupação comum de tentar compreender os sentidos que educadora e crianças atribuíam aos livros aquando dos seus usos.

- **Construção de relações com as crianças e papéis da observadora**

Entrar no campo e ser aceite pelo grupo é essencial para se fazer etnografia pois “o etnógrafo, além de ser aceite como observador, precisa ser aceite como participante direto da vida diária do grupo” (Corsaro, 2009: 108). De fato, aos poucos, fui criando laços afetivos com as crianças. Muitas vezes, algumas delas vinham até a mim para mostrar seu desenho, para contar-me uma história ou até mesmo pedir um colo:

“La” pegou o livro que a I tinha na mão e veio sentar-se no meu colo. Começou a folhear e apontar como dedo na figura e falava: - *Olha, o barco tem homens dentro*. Na outra página mostrou-me a figura de um peixe. - *Olha, como é o nome deste?*
- *Deixa-me ver aqui no livro o que está escrito!* - falei para ela. - *O nome é: Bico de navalha.*
- *Ah é!* - La riu. Virou a página do livro, fez de conta que estava lendo e falou: - *O pescador está pescando com a rede e fim*. Depois, saiu do meu colo, foi guardar o livro na estante dos livros e voltou para sentar do meu lado” (registo de 19/09/13)

Os afetos estabelecidos na relação entre as crianças e a pesquisadora, manifestou-se na minha procura pelas crianças, que cada vez mais desejavam abraços, beijos, massagens, sorrisos, partilhas, atenções que acalentam, encantam, animam, aquecem. Estas trocas foram recebidas como sinais de que a cumplicidade desejada estava sendo construída, sedimentada e ampliada para redes afetivas numa relação íntima de respeito com as crianças. No entanto, reconheço que esse afeto se teceu de forma e intensidade diferentes, não sendo o mesmo com todos/as os/as meninos e meninas da sala. Com efeito, ao rever os meus registos constatei que a minha atenção, do total de 24 crianças recaiu sobretudo sobre 4 delas; aquelas com quem acabei estabelecendo relações de

maior afecto. Isto significa que eu tive uma atenção selectiva e preferencial por elas sem ter consciência disso e que talvez isso se deva ao fato de terem sido elas que mais facilitaram as condições para me sentir confortável na minha permanência na sala dos 4-5 anos do JI. Na importância que estas crianças tiveram para definir o meu papel como amiga, elas demonstram facetas do seu poder e competências sobre o adulto nas suas interacções.

Se durante os primeiros meses fui criando laços de amizade com algumas crianças, e tinha dúvidas quanto à minha presença na sala - se se tratava de tolerância por parte das crianças ou algo mais próximo da minha aceitação social e afetiva -, quando retornei em Setembro, depois de algum tempo afastada devido as férias das crianças e à mudança da escola para outro prédio, tive sinais mais efusivos que era bem-vinda:

“Quando entrei na sala, a educadora logo falou: - *Olhem só quem chegou!*

Rf, I e In vieram me abraçar, dei um beijo em cada um e disse que já estava com saudades deles. Então I falou: - *Viste a nova sala?*

Rf falou: “- *Está mais giro*”.

In disse: - *Vem ver...* - e me deu a mão e foi me mostrar a estante nova, onde estavam os lápis e folhas para eles desenharem. Ela adora pintar e desenhar. Mas a grande surpresa minha foi quando Mn se aproxima timidamente e me olha carinhosamente. Então lhe dou um beijo e pergunto como é que ele está com as suas alergias. Mn como quase não fala, ficou me olhando. Fui até ele, dei um beijo e voltei a perguntar como é que ele estava de saúde, se ainda tem alergia. Então, Mn disse: - *Tenho alergia a gatos, não posso ficar com gatos e a pó também tenho.*

Eu - *Então... nada de gatos... certo?*” (Registo de 09/09/13).

Na minha pesquisa de cariz etnográfico acredito que fui conseguindo superar algumas barreiras para ser aceite como uma outra adulta no mundo infantil. A construção de um estatuto de amiga junto de algumas crianças foi importante para poder passar da posição de observadora à de observadora participante, posicionamento que não teve oportunidade de ser alargado a mais crianças nem mais aprofundado dadas as limitações de tempo da pesquisa. Mesmo assim, já após ter terminado a pesquisa, quando voltei ao JI para observar e registar o ensaio do teatro da “Menina de pedra” o acolhimento que me foi dispensado foi amigável, tal como expressa Rf:

“Quando cheguei à sala fui recebida pelo Rf, L e La. Rf logo me falou: - *Veio brincar connosco?*

Eu - *Sim, vim brincar um pouco e depois vou escrever como é que vocês estão a ensaiar o teatro da Menina de Pedra.*

Rf - *É.... amanhã vai ser o teatro de verdade. Hoje vamos só brincar de teatro.*

Eu - *Ok, então vou ver vocês brincarem*” (Registo de 29/10/13)

- **Registos da observação⁵**

A observação participante do/a investigador/a no terreno das interações com as crianças e adultos visa e requer a elaboração do respectivo registo escrito - a nota de terreno -, detalhando o que observou, incluindo as falas do cotidiano, comportamentos, maneiras de estar, fazer e de dizer, as interações verbais, as situações, ritmos e acontecimentos. Esse registo pode, por vezes, também socorrer-se da fotografia.

Nos registos das minhas observações, primeiramente na sala dos 4 e 5 anos junto das crianças e adultos para capturar as falas e sentidos ali expressos e, depois, em casa, ao digitá-las, tive sempre em mente a preocupação de registar “quem” e “com quem”, “como”, “quando”, “com o quê” e “onde” e em escrever o que estava sendo apresentado à minha frente. No entanto, apesar de todo o cuidado colocado no registo das observações tive dificuldades em escrever os diálogos e os dizeres das crianças e adultos na língua portuguesa de Portugal: sem me dar conta, ao registrar escrevia conforme a minha língua nativa/materna, o português do Brasil. Esta experiência de estar escrevendo o que o outro fala, levanta o problema do rigor e da objetividade face ao que se escutou e ao que se regista dessa escuta e, por consequência do problema da tradução e do poder do/a investigador para representar o “outro” criança e educadores de uma cultura diferente da sua. Silva (2003: 135) considera que numa etnografia reflexiva o etnógrafo torna-se parte e parcela do todo que pretende compreender e investigar, anunciando que neste passar por ser um pouco “este outro” implica as suas questões pessoais mesmo sem se dar conta. Desta forma, o etnógrafo, acaba por interferir e influenciar a “realidade” por si só investigada pelo simples fato de estar presente no “terreno”, uma vez que torna-se, queira ou não, parte integrante da rede de relações sociais que pretende investigar.

Todos os registos das observações foram organizados cronologicamente numa pasta para, posteriormente, serem sujeitos a análise de conteúdo.

Nas minhas observações utilizei também o meio fotográfico como um recurso para registar imagens de espaços e situações, com o intuito de me auxiliar na visualização de detalhes dos acontecimentos sociais, ou melhor, para obter um outro olhar da realidade apresentada que me permita complementar o meu relato

⁵ Cf. Anexo 4 - Registos das observações, gravados em CD-room.

escrito: por exemplo, imagens do espaço-sala, de produções gráficas das crianças (desenhos, desenhos para colorir) e de algumas interações com os livros entre crianças e adultos na sala dos 4-5 anos do JI, cujos dados foram posteriormente analisados.

- **Análise de conteúdo qualitativa**

Existem várias perspectivas acerca do que é a análise de conteúdo. Para Bardin (2006), trata-se de uma técnica que visa descrever o conteúdo das mensagens obtidas; neste caso, através dos registos das observações, de forma objetiva, sistemática, qualitativa e quantitativa.

No decorrer dos últimos anos a abordagem qualitativa tem-se destacado e valorizado cada vez mais para compreender com profundidade as investigações. Para Olabuenca e Ispizúa, convocados por Moraes (1999: 2), a "análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos que, analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social do outro inacessíveis". Este autor afirma ainda que as abordagens qualitativas da análise de conteúdo nas Ciências Sociais "têm oscilado entre o rigor da suposta objectividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjectividade" (*idem*). O autor diz que sempre é possível pesquisar o texto sob várias perspectivas e que a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal, teoricamente fundamentada, acerca dos dados colhidos, e que, para isso, deve-se levar em consideração o contexto e as suas relações, que deverão servir como elementos norteadores para compreender o significado e sentidos que se possam construir nas suas análises de conteúdo.

Embora as análises de conteúdo tendam a ser qualitativas ou quantitativas, considera-se nesta pesquisa que é possível beneficiar de um equilíbrio entre as duas tendências, ou seja, entre o qualitativo - a descrição das características independente da sua frequência relativa no texto (Amado, 2013) ou a "presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração" (Bardin, 2006: 18) - e o quantitativo "a frequência com que surgem certas características na observação" (*idem*).

Ao proceder à análise de conteúdo de um documento ou um texto, além das preocupações e perguntas que estão na base da pesquisa, importa ter em mente outras perguntas como: quem, como, onde e quando, pois estas permitem contextualizar as condições em que se realizou uma determinada comunicação e a sua colecta.

Em termos da organização do processo da análise de conteúdo se consideraram os três polos cronológicos propostos por Bardin (*idem*: 89-96) e, em cada um deles, os seguintes aspetos: i) a *pré-análise* dos dados recolhidos que tem por objectivo “tornar operacionais e sistematizar idéias iniciais”, de modo a “conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Neste primeiro momento, as operações a realizar são, essencialmente, a *leitura flutuante* do conjunto de documentos a analisar, com o objectivo de uma recolha prévia de impressões acerca dos documentos; da eventual escolha dos documentos a analisar; da referenciação dos índices e da elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final; e a preparação do material para ser editado; ii) a *exploração do material* que trata, principalmente, do processo de codificação, enumeração dos registos, em função de regras antecipadamente formuladas; ou seja, trata de transformar e tratar o material em bruto do texto a fim de facilitar e obter informações para a análise e interpretação; iii) o *tratamento dos resultados e interpretação* que se refere aos “resultados brutos” que são tratados de modo a tornarem-se significativos, expressivos e válidos, sintetizando e dando relevância às informações fornecidas pela análise, de modo a que o investigador, tendo à disposição resultados significativos e fiéis, possa propor inferências e adiantar interpretações a propósito das preocupações e problemas que estão na base da pesquisa ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Bardin (*idem*: 97) também considera que a organização da codificação na análise de conteúdo compreende três operações: i) o recorte que é a escolha das unidades, podendo estas ser *unidades de registo* (a unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como a unidade base, visando a categorização e, eventualmente, a contagem frequencial), *unidades de contexto* (serve de unidade de compreensão e significação exacta da unidade de registo) e a *unidade de enumeração* (define o modo de contagem das unidades de *registo*) (*idem*: 101-

110); ii) as regras de classificação e agregação, ou seja, a selecção das categorias e iii) a sua eventual contagem. Portanto, a prática da análise de conteúdo baseia-se no processo de categorização, sendo as categorias os elementos chave do código do investigador. Estes sistemas de categorias poderão ser feitos previamente ou posteriormente, à medida que se faz a análise dos textos.

Nesta pesquisa, face às preocupações e problemas a pesquisar e após várias leituras flutuantes dos registos realizados, espartilharam-se os dados recolhidos segundo uma primeira grande categorização em função das principais relações sociais e os usos dos livros⁶: i) entre a educadora e as crianças e as crianças e a educadora; ii) entre as crianças. Os excertos de texto de cada uma destas categorias foram sujeitos a uma nova análise de conteúdo para se interpretarem e compreenderem os significados e sentidos dos usos sociais dos livros em cada uma delas, nas perspectivas dos seus principais protagonistas, visando descobrir as respostas às três questões orientadoras da pesquisa (cf. Introdução). Os resultados desse processo estão sistematizados no quadro 1. Dado que muitas das subcategorias identificadas nas relações sociais entre educadora e crianças e entre estas emergiram no decurso da interpretação dos dados⁷, explicitam-se as suas características mais relevantes no quadro 2.

Quadro 1 - Síntese das categorias e subcategorias encontradas

Categorias e subcategorias análise	
A - Relações educadora crianças e crianças educadora	A 1 – Os livros nos documentos orientadores da acção pedagógica da educadora
	A 2 – Os livros na organização da sala do JI
	A 3 – Usos sociais do livro pela educadora junto das crianças
	A 4 – Interações educadora/crianças e crianças/educadora durante o uso dos livros
	A 5 - Uso social dos livros trazidos de casa pelas crianças
B - Relações entre crianças	B 1 – Usos sociais dos livros pelas crianças e sua relação com espaços/tempos da organização da sala
	B 2 – Relações das crianças com os livros
	B 3 - Interações entre crianças durante o uso dos livros

⁶ A análise das relações entre as crianças e a investigadora e o uso de livros também foi considerada e analisada no âmbito das questões metodológicas abordadas no decurso do pt. 2 deste capítulo.

⁷ Cf. Anexos 5; 6 e anexos 5.1; 6.1 gravados em CD-room

Quadro 2 - Subsistema de categorização das relações educadora/crianças

Subcategorias de análise	Características emergentes da análise
A 1 – Quadros de referência da educadora	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a relevância dos livros nos documentos orientadores da acção pedagógica - Identificar as principais concepções da educadora acerca dos livros - Identificar as principais preocupações pedagógicas da educadora aquando da organização e uso dos livros
A 2 – Os livros na sala do JI	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar os diversos espaços existentes nas salas de actividades e os respectivos objectos, especialmente a presença de livros - Identificar o tipo de livros ali existentes - Identificar e caracterizar os diversos tempos/momentos e actividades do dia-a-dia em que os livros são usados pela educadora - Identificar e analisar as actividades formais instituídas pela educadora, especialmente no que se refere aos livros - Identificar regras implícitas acerca do lugar, acesso e uso dos livros
A 3 – Usos sociais do livro pela educadora junto das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar as principais rotinas instituídas pela educadora, em torno do uso dos livros - Identificar e analisar o tipo de usos que a educadora faz dos livros junto das crianças: <ul style="list-style-type: none"> * chamadas de atenção para os conteúdos dos livros * transmissão/avaliação pedagógica de conteúdos informativos * articulação curricular (linguagem oral, musical, artística, matemática, movimento...) * exploração de outras temáticas (meio ambiente) - Perceber a relação entre as diferentes áreas de conhecimento que são exploradas no uso dos livros - Perceber os princípios valorativos que orientam a acção do adulto – didáticos, sociais, morais... - Identificar quais os usos sociais dos livros mais e menos frequentes - Identificar regras associadas ao uso de livros pela educadora - Avaliar a importância da ordem e da disciplina - Perceber preocupações de reconhecimento das culturas infantis e a sua valorização
A 4 – Interações educadora/crianças durante o uso dos livros	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e perceber quais os saberes, comportamentos e atitudes das crianças que são valorizados e desvalorizados - Avaliar a importância da ordem e da disciplina - Perceber preocupações de reconhecimento das culturas infantis e a sua valorização - Perceber manifestações e expressões culturais por referência a experiências familiares, símbolos culturais infantis, nomeadamente da cultura mediática para a infância
A 5 – Uso social dos livros trazidos pelas crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo de usos que a educadora faz destes livros junto das crianças

Quadro 3 - Subsistema de categorização das relações entre crianças

Subcategorias de análise	Características emergentes da análise
B 1 – Usos sociais dos livros pelas crianças na sala	<ul style="list-style-type: none">- Identificar os diferentes espaços/momentos em que as crianças usam os livros por sua iniciativa- Identificar o tipo de usos sociais individuais e coletivos que as crianças fazem dos livros
B 2 – Relações das crianças com os livros	<ul style="list-style-type: none">- Identificar e analisar o tipo de relação que as crianças estabelecem com os livros em função do seu uso individual ou compartilhado- Identificar e analisar os tipos de usos que as crianças fazem dos livros individual e coletivamente- Identificar e analisar rotinas infantis em torno dos livros- Identificar e analisar traços da reprodução interpretativa do uso de livro adulto pelas próprias crianças- Identificar e analisar elementos das culturas infantis durante o uso dos livros- Identificar gostos e preferências da crianças
B 3 - Interações entre crianças durante o uso dos livros	<ul style="list-style-type: none">- Identificar e analisar as actividades comuns nos usos dos livros: “leituras”, “contar histórias”, brincadeiras, ...- Perceber e analisar a ressignificação dos conteúdos dos livros- Perceber e captar nas interações das crianças relações de poder, permissão e interdição, inclusão/exclusão; conflito, disputas e negociação, elogio e valorização ou desprestígio, repreensões e chamadas de atenção;- Perceber e analisar a importância das sociabilidades – amizades, relações de poder, de cooperação, ajuda, estratégias...- Perceber e analisar a importância das hierarquias e estatuto social no grupo

Na inferência interpretativa (Amado, 2013: 60) que caracteriza a análise de conteúdo qualitativa, considerou-se todo o “material” recolhido, sendo que a análise quantitativa visou apenas ser usada como forma de objetivar as inferências realizadas. Assim, procurou-se ter em conta as questões qualitativas e quantitativas das relações entre os diferentes temas, causas, alternativas, justaposições, oposições, avaliações, etc, que eram específicos do contexto e os dados analisados e interpretados. Esta atenção resultou, em alguns casos, levar mais longe as análises iniciais e descobrir outros sentidos associados aos usos de livros pela educadora e pelas crianças, que não foram perspectivados na problemática de partida. Isso significa que:

“O material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise. (Vala, 1987: 104)

Finalmente, procurou-se que no texto desta dissertação a “análise do sistema de pensamento da fonte” (*idem*:108) desse conta desse balanço entre as referências quantitativas representadas nas categorias e suas particularidades e a análise qualitativa, em que o descritivo fará a diferença ao colocar as citações das unidades de registo (Amado, 2013). O seu uso no texto, considera que:

“os recortes das citações não são simplesmente de ilustração; eles têm, ainda, e sobretudo três funções fundamentais: retórica, analítica e probatória: na retórica são os recortes que ilustram e exemplificam com maior ênfase; na analítica, as citações servem muitas vezes para objecto de análise detalhada e a probatória pretende tornar verossímil as afirmações e conclusões que se retira do conjunto de dados” (Amado, 2013: 60).

3. O contexto da pesquisa - breve caracterização

Procura-se de seguida situar o contexto da pesquisa, caracterizando a sua localização sociogeográfica, a própria instituição e os seus atores, adultos e crianças, particularmente os/as que foram s sujeitos desta pesquisa.

3.1. Contexto sociogeográfico de inserção da instituição

Esta unidade de educação pré-escolar situa-se no centro de uma cidade vizinha do Porto, dispondo de fáceis acessos a pé, de carro, comboio ou metro.

Conforme dados recolhidos do INE (2012), este município é o terceiro mais populoso de Portugal, e da região Norte, com 302.296 habitantes, dos quais aproximadamente 180.000 são residentes urbanos. Sendo 15% população jovem (0-14 anos) e 19% de mais velhos (65 anos ou mais), a sua principal atividade é a maturação e comércio do vinho, apesar das últimas estatística indicarem uma taxa de desemprego de 16 %. Do ponto de vista dos equipamentos sociais, culturais e desportivos a cidade dispõe de juntas de freguesia, postos de saúde, JI e escolas, um auditório municipal, biblioteca, museu, ginásio desportivo, zonas verdes e parques, onde são prestados inúmeros serviços para a comunidade, inclusive para imigrantes.

3.2. A instituição⁸

A Associação à qual pertence o JI é uma IPSS privada, tutelada pelo MSS e pelo ME⁹, formalmente constituída em 1989, e reconhecida como Pessoa Colectiva de Utilidade Pública em 1992. A sua criação é de natureza religiosa e os seus objectivos são o apoio às crianças e jovens, à família, protecção dos cidadãos na velhice e invalidez e a promoção e protecção da saúde. Embora estatutária e legalmente autónoma tem contado com o apoio financeiro, de instalações, de equipamento e de recursos humanos da Igreja. Deste modo, todo o trabalho social e educativo realizado insere-se na sua missão religiosa.

A instituição está instalada no prédio de uma antiga escola primária, onde foram feitas as adaptações necessária para o uso das crianças da educação infantil. Integra neste momento cerca de 80 crianças com idades entre os 4 meses e os 5 anos, distribuídas por quatro salas: a dos 4 meses a 1 ano, outra de 1-2 anos, outra dos 2-3 anos e outra dos 4-5 anos. Paralelamente a estas valências, tem também um Centro de Dia, com apoio à comunidade e serviço de lavandaria que funciona num espaço físico separado das valências infantis. A Instituição agrega ainda duas equipas multidisciplinares que laboram com utentes do Rendimento Social de Inserção em duas freguesias do concelho e tem também parcerias com o banco alimentar contra a fome e a CPCJ.

No caso do JI, as suas salas de atividade tem luz e são arejadas, havendo uma cozinha e um refeitório e um banheiro coletivo para as crianças, estes últimos com equipamentos adaptados ao seu tamanho. O espaço externo é grande e contém equipamentos apropriados para as crianças, como sejam escorregador, gira-gira e gangorra, e um espaço de uso livre.

3.3. Os atores da instituição

A instituição tem cerca de 50 colaboradores, integrando um leque diversificado de competências e funções, desde a equipa da limpeza, 8 ajudantes de acção educativa, 4 educadoras de infância, 2 psicólogas, 1 educadora social, 8 ajudantes de acção directa, 4 auxiliares administrativas, 2 cozinheiras, 1 ajudante de cozinha e do serviço de limpeza.

⁸ Dados fornecidos pela secretária da escola

⁹ O pagamento da mensalidade por parte dos pais é referente ao auferido pelos dois cônjuges. A instituição recebe uma contribuição em dinheiro por cada criança, dos respetivos Ministérios.

- **A educadora e a auxiliar de ação educativa**

A educadora da sala dos 4-5 anos tem 40 anos e há 16 que trabalha neste JI. Formada na Escola Superior de Educação Jean Piaget afirma ter como modelos pedagógicos adaptados a Pedagogia em Participação e a Pedagogia de Projetos.

A ajudante de ação educativa tem 48 anos, trabalha na instituição há 14, e tem o curso de Auxiliar de Acção Educativa.

- **As crianças**

À exceção de uma das crianças da sala, todas/as as/as outras/as vivem na cidade onde se localiza o JI. Das 24 crianças, a maioria vive com ambos os pais (17), havendo apenas 7 que vivem com as suas mães. Metade delas têm irmãos mais velhos e 9 contam com a presença de avós que moram próximo de suas casas.

Quadro 4 - Dados de caracterização social das famílias das crianças

Crianças ¹⁰	Agregado familiar*	Pai			Mãe		
		Idd	NE	Profissão	Idd	NE	Profissão
Mt / Ma	P + M+I	48	Lic	Arqueólogo	45	Lic	Arqueólogo
J	P+M+I	20	-	Comerciante	41	Lic	Educadora
I	P+M	54	Lic	Engenheiro	46	-	Desempregada
Lr	P+M	39	Lic	Comercial	32	Lic	Educadora Social
L	M+ F+A	-	-	Administrativo	27	6º	Empregada de balcão
B	M+ F	-	-	-	26	9º	Desempregada
La	M + F	-	-	-	-	9º	Empregada de Serviços gerais
Mm	P +F	-	12º	Designer gráfico	-	-	-
K	P+M	26	Lic	Operador câmara vídeo e fotógrafo profissional	26	Lic	Professora
X	P + M+I	-	9º	Eletricista auto	-	Lic	Empregada escritório
Rf	P+M	-	12º	Comercial	-	9º	Desempregada
GA / Z	M+ F	40	Lic	Economista	38	Lic	Economista
GB	M+P	42	Lic	Comercial	34	Lic	Gestora
C	M+P	24	12º	Lavador automóveis	32	12º	Empregada de Serviços Gerais
Mr	M+P+I	43	9º	Cozinheiro	40	9º	Desempregada LD
E	M	-	-	-	44	Lic	Enfermeira
RS	M+P	43	9º	Segurança	44	12	Empregada de balcão
RC	M+P	44	12º	Comercial	40	9º	Desempregada LD
IM	M+P+I	45	11º	Empregado mesa	41	8º	Desempregada LD
IS	M+I	-	-	Motorista	31	6º	Empregada refeitório
J	M+I	-	-	-	40	12º	AAE
F	M+I	-	-	-	46	9º	AAE

P - Pai **M** - Mãe **I** - Irmãos - Sem Informações

¹⁰ No respeito pelo anonimato das crianças são usadas abreviaturas dos seus nomes

As idades dos pais situa-se entre os 24 e 54 anos e o seu nível de escolaridade situa-se, na maioria dos casos, entre nível do ensino secundário (8) e do ensino superior (14). Abaixo deste nível há apenas 2 casos que apenas têm o nível do 2º CEB. Em consequência, estes pais e mães desempenham um leque variado de profissões nas áreas de serviços. A maioria dos pais/mães das crianças estão empregados, exceto 6 mães desempregadas (cf. quadro 4):

Pode então considerar-se que se as crianças da sala dos 4-5anos do JI têm uma origem social relativamente homogénea quanto à estrutura familiar, mas ela é diversificada do ponto de vista socioeconómico, predominando os grupos sociais pertencentes às classes médias, média baixa, algumas delas em que um dos progenitores é desempregado de longa duração, e havendo apenas um pequeno grupo (6) que parece viver em condições de maior desafogo económico.

Quadro 5 - Dados de caracterização socio-institucional do grupo de crianças

Género	Idades		Etnias não portuguesas	Experiência institucional				T
	4a	5a		1a	2a	3a	4a	
Meninas	9	10	Brasileira Ucraniana	1	10	3	5	19
Sub-totais	19		2	19				
Meninos	1	4			1	1		7
Sub-totais	5			2				
Totais	10	14		1	11	4	8	24

Por referência à caracterização socioinstitucional do grupo de crianças, pode dizer-se que ele é internamente heterogéneo em vários aspectos, conforme se apresenta no quadro 5. Pode então dizer-se que no grupo de crianças, em termos de i) idade, predominam as de maior idade, 5 anos, face às mais novas, com 4 anos; ii) género, é maioritariamente feminino; iii) etnia, uma brasileira, uma ucraniana e as demais portuguesas; e iv) experiência institucional: das 24 crianças, 1 delas frequenta o JI há 1 ano, 11 há 2 anos; 4 há 3 anos e 8 há 4 anos, o que significa que pela permanência evidenciada pelo tempo em que estão em convívio a maioria já se conhece há pelo menos 2 anos, o que é essencial para se conhecerem e estabelecerem as suas rotinas de pares.

A análise dos dados acima, sobre a caracterização das famílias e das crianças, é importante nesta pesquisa porque permite perceber a pluralidade de suas culturas familiares e compreendê-las quanto às suas características individuais e colectivas. Isso é essencial para depois compreender também a cultura produzida com seus pares no âmbito do JI, principalmente quanto aos usos sociais dos livros no espaço educativo da sala dos 4- 5 anos. Porém, antes disso, ainda se torna necessário perceber como educadora organizou espaço, tempo e as actividades no JI, assunto que é tratado no capítulo III que se segue.

CAPÍTULO III

OS LIVROS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO DA SALA DO JI

Conforme se procurou mostrar no capítulo I, ao abordar currículo no Jardim de Infância se está estipulando todas as actividades que são desenvolvidas naquele espaço, sendo que estas deverão estar de acordo com o projecto educativo e as orientações curriculares, mediante um planeamento que servirá de fio condutor para a acção do educador (cf. Serra, 2004: 34). Como tal, neste capítulo procura-se compreender o lugar dos livros na sala dos 4-5 anos do JI começando por situar a sua importância ao nível das Orientações Curriculares para a Educação da Infância e, depois, nos modos como a educadora traduziu esse lugar ao nível da organização da sala e gestão curricular no dia-a-dia. Ou seja, que lugar foi reservado aos livros na organização do espaço e do tempo bem como nas actividades que garantem o funcionamento da sala de actividades do JI. Interrogar e procurar saber a importância desse lugar do livro no dia-a-dia do JI é fundamental para depois melhor se perceberem os usos sociais que a educadora e as crianças fizeram dos livros.

1. O lugar dos livros nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância

Portugal viveu muitas mudanças desde a década de noventa, no que se refere à educação da infância, principalmente ao nível pré-escolar, seja no âmbito da formação dos educadores como na organização curricular. Com efeito, o documento das OCEI publicado pelo DEB-ME em Setembro de 1997, pelo Despacho nº 5220/97 do Diário da República nº 178, II Série, estabelece os parâmetros-chave do currículo a desenvolver, abarcando quatro fundamentos: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a exigência de dar resposta a todas as crianças e o educador

como sendo o actor principal do currículo, podendo gerenciá-lo da melhor forma possível para ir ao encontro das necessidades das crianças” (ME/DEB, 1997: 14-19). Tendo por objectivo referenciar o planeamento dos educadores da infância, nele se salienta o reconhecimento das crianças como sujeitos do processo educativo cabendo ao educador assegurar, “na organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas entre as áreas de conteúdo estabelecidas, valorizando a sua articulação, na sua diversidade e cooperação. Trata-se de alargar intencionalmente as situações de comunicação em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e objectivos que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (*idem*, 68).

As OC sugerem que a organização desse ambiente educativo deve contemplar três grandes áreas de conteúdo curricular: a do desenvolvimento pessoal e social, a do meio físico e social e a das Expressões e Comunicação. Esta última subdivide-se ainda em domínios de expressão, aí se destacando as expressões motora, dramática, plástica e musical, e ainda nos domínios da linguagem oral e abordagens da escrita e matemática. Neste enquadramento, importa começar por destacar o lugar que o domínio da linguagem oral assume nas OC enquanto forma de expressão e comunicação essencial para construir uma matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas já que o

“português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. Se o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para terem sucesso na aprendizagem”(*idem*: 66).

Esta valorização do ensino da língua portuguesa enquanto linguagem oral, independente de qual o domínio e capacidade de compreensão que a criança apresenta ao chegar à educação pré-escolar, deverá ser ampliada através das interacções com os adultos e crianças, pois o domínio da linguagem oral “é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo o educador criar condições para que as crianças aprendam”(*idem*), requerendo a participação activa de ambos os interlocutores, oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar. Assume-se assim que “a interacção verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da

interacção comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afectivo” (ME, 1997: 33). Consequentemente, também a linguagem escrita está presente no sentido de facultar outras formas de interpretação e informação para ler a realidade e as imagens, numa perspectiva de literacia, que serve a escrita, sem mesmo saber ler formalmente (*idem*).

Necessário se torna, pois, proporcionar momentos de contacto livre e directo com diferentes tipos de códigos simbólicos, explorando, com carácter lúdico, imagens, gravuras e texto, para que as crianças sintam interesse e prazer por comunicar de múltiplas formas verbais e nãoverbais. Daí que, uma referência ao código escrito, ao livro e ao seu papel no JI mencione que “É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade da estética. Por isso os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica, sendo ainda sugerido que “além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar, outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais e revistas, etc. Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma das formas de escrita e é uma forma de ir aprendendo as diferentes funções” (ME/DEB, 1997: 70-72). Em continuidade, nas OC é recomendado que os educadores de infância criem estratégias de leitura, como por exemplo, a organização de uma biblioteca na sala ou contacto com bibliotecas fora do ambiente da própria sala. Posteriormente, com esta preocupação, o ME, em Setembro de 2006, implementou o programa Ler +, recomendando uma lista de obras literárias com o intuito de promover a literacia nos JI e apelando a que o uso dos livros no JI não se reduzisse somente à sua presença nos cantinhos de leitura mas que se organizassem momentos de leitura diária e contactasse com escritores, ilustradores e famílias, desenvolvendo a leitura do livro de forma partilhada.

A abordagem integrada do currículo no JI, preconiza ainda que a valorização da comunicação interpessoal, verbal e não verbal, se encontre articulada com um trio de outras expressões igualmente relevantes como sejam a Expressão Dramática, a Expressão Musical, a Expressão Motora e a Expressão Plástica. Em relação à primeira é apontado o jogo simbólico e dramático como forma de descoberta de si mesmo e do outro, crianças e adultos, já que “na interacção, em

actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, podendo criar situações dentro das actividades direccionadas pelo educador, (...) como a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal” (ME, 1997: 59-60). Em relação à segunda, apela-se à valorização de 5 eixos básicos - escutar, cantar, dançar, tocar e criar - segundo um “trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons; intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros” (*idem*: 64). Em relação à terceira, a expressão motora, deve-se considerar o desenvolvimento motor de cada criança, proporcionando ocasiões de exercício da motricidade global (correr, baloiçar, movimentos como iniciar e parar com ritmos e mudanças de direcções) e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e dominar o seu próprio corpo, diversificando as formas de utilizá-la, aprendendo a manipular diversos materiais, receber e projectar objectos utilizando as mãos e os pés. O ritmo e os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical (*idem*: 58-59). Em relação à quarta, a expressão plástica, é relevada a sua importância como meio de representação e comunicação, relacionada com uma concepção da expressão motora que vai além do controlo da motricidade fina para a compreender na sua relação significativa com materiais e instrumentos específicos e os códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão, assim como de registar as memórias individuais e colectivas - partindo das vivências individuais ou de grupo (...) recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo de desenvolvimento e da evolução das crianças e do grupo (...)” (*idem*: 61-62).

Vasconcelos (ME, 1997: 9) deixa claro que as intenções das OCEI de 1997 sejam um “ponto de apoio” para uma educação da infância que é entendida enquanto primeira etapa da educação básica e enquanto estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida; alicerce de uma vida social, emocional e intelectual que se pauta pelo princípio da igualdade de oportunidades para todas as crianças e, como tal, como contexto de realização de cidadania. Isso significa que cabe a cada educador o papel de intérprete do conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos preconizados nas OCEI, de modo a tomar decisões relativas à condução do processo educativo junto das crianças. Do ponto de vista prático, trata-se de elaborar um ambiente educativo onde vai contextualizar a sua acção pedagógica e as acções das crianças; uma tarefa que envolve a definição de diferentes aspectos como a organização do espaço, tempo e actividades, a selecção e critérios de utilização de materiais, objectos e mobiliário que facilitem a gestão do grupo de crianças e a abordagem dos respectivos conteúdos e as metodologias condizentes às finalidades educativas preconizadas e, finalmente, as formas de avaliação do processo educativo.

Vejamos então de que modos a educadora de infância traduziu as preocupações das OC acerca do lugar dos livros no ambiente educativo que apresentou às crianças e que passou a contextualizar as suas acções.

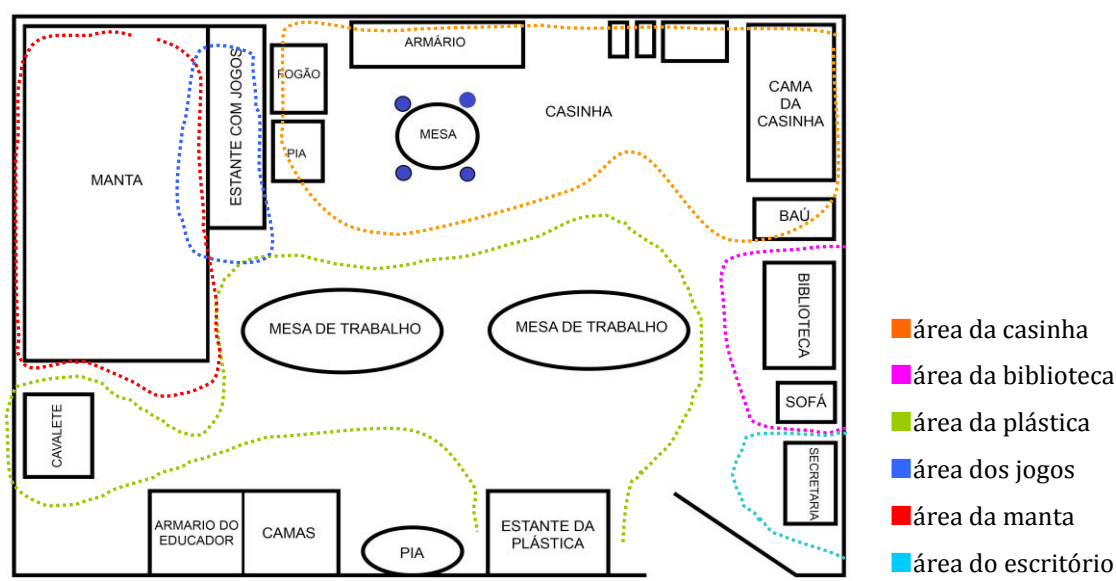
2. O lugar dos livros na organização do espaço, tempo e actividades da sala

Quando as crianças chegam ao JI, e podem fazê-lo desde as 7 horas da manhã, vão-se juntando num salão e ficam lá brincando com as demais, até que, pelas 9h, se dirigem para a sala.

Entre as 9:00h - 9:30h, a educadora S. e auxiliar educativa vêm com as crianças para a sala dos 4-5 anos, que fica no piso térreo da instituição. Como algumas delas ainda estão chegando com seus pais, visto que o horário de entrada instituído no JI é até 9:30, essas crianças são recepcionadas pelas auxiliar da sala ou a educadora, que as esperam à porta da sala. Este momento também é usado para conversar com algum responsável da criança, caso haja necessidade, e também para ajustar o planeamento entre a educadora e a auxiliar educativa.

Durante este tempo, as restantes crianças brincam livremente na/pela sala, sem a intervenção do adulto, tendo à sua disposição uma sala grande, com janelas amplas e com muita luminosidade, cujo espaço está organizado em 6 áreas de actividades diferentes: i) a área da *casinha* que se divide em *cozinha* e *quarto*; ii) a área da *plástica*, composta por “mesas de trabalho” e o cavalete da pintura; iii) a área da *manta*; iv) dos *jogos de construção*; v) a área do *escritório*; vi) a área da *biblioteca*.

Planta da sala dos 4-5 anos



É a área das Expressões Dramáticas, sobretudo a *casinha*, que se encontra localizada em frente à porta da sala e representa o *quarto* - com uma cama e um baú com roupas de fantasias, sapatos de salto alto e bonecos - e uma *cozinha* - com mesa, cadeiras, fogão, pia e armário e loiças -, que imediatamente se torna visível pelo grande espaço da sala que toma. Este espaço demonstra que a educadora se preocupou em organizar um ambiente para brincadeiras de “faz de conta”, como se percebe na foto 1.

Este é um espaço que, conforme relato da educadora, foi proposital por haver mais meninas que meninos e, neste sentido, pelos materiais e objectos que lá existem apela à reprodução interpretativa do mundo dos adultos, ali se identificando objectos e mobiliário relevantes para a interacção das crianças quando estão a brincar de cozinhar ou de mamãe e filhinha e que apelam ao jogo de papéis ligados à família e às tarefas domésticas.



Foto 1 - “Casinha” - “quarto” e “cozinha”

Estas duas áreas da *casinha* supõem a realização de actividades colectivas das crianças, de pequenos grupos de 4 crianças, como parece indicar o limitado número de cadeiras presentes na mesa da *cozinha*. Nesta área também se integra um outro espaço - o *Escritório* -, que fica quase atrás da porta da sala, que apela à

reprodução interpretativa do mundo adulto (Corsaro, 2011), onde as crianças brincam de médico ou outras profissões.

Ainda pelo grande tamanho ocupado na sala, segue-se a área da expressão *plástica desenho e pintura ou recorte e colagem* – que é constituído por duas grandes mesas de trabalho, lado a lado, e cadeiras, que ocupam o centro da sala, mais um cavalete para se fazer pintura e onde as crianças



Foto 2 - Mesa da *Plástica* - desenhos

podem dispor de figuras ou qualquer outro material trazido de casa (cf. planta e foto 2). Esta Área embora apele à realização de actividades individuais tem a particularidade de albergar um grande número de crianças como se vê na foto 2. Com efeito, as mesas dos desenhos foram frequentemente usadas para as crianças fazerem, ao mesmo tempo, registos gráficos de histórias contidas em livros.

Por fim, a *biblioteca*. No espaço geral da sala, a *área da biblioteca*, encostada à parede e de frente para o centro da sala, é composta apenas por apenas uma estante de parede com livros e dois sofás, constituindo um espaço para o uso dos livros. Os livros estão dispostos de forma que as crianças vejam, de forma rápida, a capa do livro e também rapidamente, tenham acesso a eles.



Foto 3 - A Biblioteca

sós ou com colegas ou ficar a observar os colegas noutras áreas da sala.

A área da *manta*, separada da *casinha* pela estante dos *jogos* onde estão os *jogos de mesa*, é geralmente usada para se iniciar a rotina do dia, sendo depois usada para as crianças brincarem com os *jogos de montagem*, permitindo que permaneçam no chão e não sendo visível um número prévio de crianças.

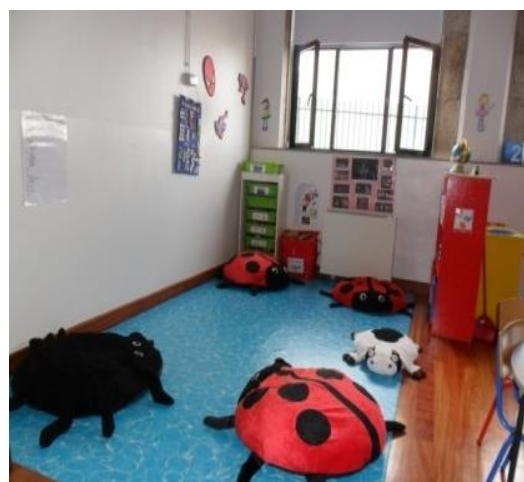


Foto 4 - A Manta

Qualquer destas actividades realiza-se sem a intervenção da educadora ou auxiliar educativa, podendo as crianças escolherem as actividades que querem realizar conforme a sua vontade, tendo autonomia de escolher os espaços e actividades ou espaços. As crianças variam muito as suas actividades: algumas vezes ficam em torno de alguma actividade orientada, ou não, pela educadora, nas *mesas de trabalho da Plástica*, a colorir alguma figura ou a recontar uma história, ou no sofá da *biblioteca* olhando os livros.

Por volta das 9:30h, quando já estão todas as crianças, e após arrumarem os brinquedos no seu devido lugar, crianças e adultos se dirigem para a manta ou pista como chamam muitas vezes, para “- *Fazer a roda!*”, como a educadora anuncia. Nessa altura, as crianças fazem a rotina do dia, ou seja, o/a criança que vai ser o/a ajudante do dia da educadora, escolhe a música de “bons dias” que quer

cantar, distribui uma bolacha a cada colega, ajuda a contar quantos meninas e meninos estão presentes, quantos adultos e quem está faltando. Depois disso, ocorrem os combinados e planeamento do dia - aqui, a educadora tem uma certa preocupação quanto ao seu planeamento para as crianças, principalmente quando delimita o tempo das brincadeiras livres e o tempo de trabalho orientado, que muitas vezes, acaba com trabalhos sendo feitos na roda ou então nas mesas de trabalho e, finalmente, costuma ser exposto nas paredes da sala para a visualização dos responsáveis de educação das crianças. Outras vezes, a seguir ao planeamento do dia, pode ser lida uma história com auxílio de um CD, ou não, ou a educadora avançar para o direcionamento e a explicação das actividades a serem feitas na mesa de trabalho¹¹.

Entre as 10: 30h-11: 00h, desenrolam-se actividades orientadas pela educadora, realizadas na mesa de trabalho da área da *Expressão Plástica*, consistindo, frequentemente, no registo gráfico de uma história, de um acontecimento ou passeio.

Entre as 11: 00h-11: 45h, é a “hora do parque”: as crianças costumam se dirigir para o pátio externo da unidade para brincarem nos equipamentos que lá existem - o escorrega, a gangorra e outro de girar -, ou livremente, com o que quiserem, incluindo brinquedos trazidos de casa, acontecendo, muitas brincadeiras de faz de conta. Podem também ir brincar para o salão, naquilo que tiverem vontade. Enquanto isso, a auxiliar da acção educativa organiza as camas para a sesta das crianças, que acontece na sala de actividades.

Entre as 11:45h e as 12h, as crianças são encaminhadas para a casa de banho para fazerem a sua higiene pessoal, seguindo depois para o refeitório para almoçarem. Neste horário algumas crianças vão para casa e as demais ficam até o final do dia no JI. Depois de almoçarem, vão dormir”.

2.1. O que nos diz a organização do espaço, tempo e actividades acerca da importância dos livros?

A organização do espaço, tempo e respectivos materiais e/ou objectos que se descreveram aponta para a presença, mais ou menos visível, das três áreas dos

¹¹Este planeamento, às vezes modifica-se um pouco, conforme o número de crianças que se encontram presentes.

conteúdos consideradas como fundamentais no âmbito das OCEI, conforme já foi mencionado no ponto 1: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo e Expressão/Comunicação (cf. quadro 6).

Não sendo separáveis as três áreas de conteúdos curriculares referidas, no contexto educativo assim organizado o “peso” que detêm a expressão comunicação oral e dramática sugerem a valorização de actividades que, à partida, valorizam as interpretações das crianças seja através do faz-de-conta, seja através de desenhos.

Quadro 6 - Áreas de conteúdo das OC e organização do espaço, tempo e atividades definidas pela educadora

Espaços e objetos/materiais		Áreas de conteúdos curriculares					
		Expressão/Comunicação				Matemática	Conhecimento do mundo
		dramática	Plástica / escrita	musical	linguagem oral		Formação Pessoal e Social
CASINHA	Pia	X			X		Realizar brincadeiras de “faz-de-conta” de - de mamãe e filhinha, menino, - de cozinhar e comer - de dar de comer ao bebé - de médico - de escrever Autonomia para se vestirem e representarem papéis adultos
	Fogão	X			X		
	Armário	X			X		
	Mesa + 4 cadeiras	X			X	X	
	Frutas, talheres, panelas...	X			X	X	
	Cama + Cama dos bebés	X			X		
	Bau com roupas, sapatos, adereços	X			X		
	Bonecas	X			X		
ESCRITÓRIO	Mesa, agenda, canetas, computador	X	X		X		
MANTA	Manta	X		X	X		Jogos de encaixe, brincadeiras com carrinhos e animais - jogos de movimento e concentração
	Jogos de mesa e construção	X		X	X	X	Puzzles, jogos atenção, de sequência, memória, concentração
PLÁSTICA	Mesa de trabalho + cadeiras		X		X	X	Desenho, pintura e figuras, registo gráfico
	Caveleto, tintas e pincéis		X		X		Pintura, exposição dos trabalhos confeccionados em casa ou na sala
BIBLIOTECA	Sofás, estante e livros	X			X		Espaço reservado para a criança estar só ou em companhia dos amigos, usando os livros: Folhear, observar e explorar dispositivos

Tratando-se de uma organização dos espaços que apela à realização de actividades individualizadas, como acontece muitas vezes nas *áreas da plástica, jogos ou biblioteca*, mas igualmente coletivas como é o caso das áreas da *casinha, escritório, jogos de construção ou manta*, subentende-se que cada criança pode fazer as suas escolhas, ainda que sujeitas a algumas regras. Por exemplo, na área da *casinha* e do *escritório* há regras implícitas quanto ao uso do espaço, em

termos de mobiliário - 4 cadeiras dão indicações da limitação do número de crianças naquele local, sendo que também o uso dos objetos presentes nestes ambientes apenas são utilizados para o uso específico das brincadeiras que ali se realizam. No caso da área da *biblioteca*, o uso desta se refere somente aos livros, parecendo estar implícita a regra que aquele lugar é para ver livros e não brincar ali com outros objetos. Percebe-se também que, não havendo barreiras a limitar o acesso aos espaços isso permite a circulação das crianças em todos os espaços, mas sempre sob olhar e a orientação da educadora.

Quadro 7 - Organização do tempo, por áreas e atividades

Horas/ Quando?	Local/ Onde?	Actividades/ O quê?	Duração/ Significados?
7:00 h – 9:00h	Salão do JI	Brincadeiras livres	Momento do acolhimento e atividades livres das crianças
9:00h - 9:30 h	Sala dos 4-5 anos - <i>casinha, jogos, plástica, biblioteca</i>		
9:30h-10:30h	Manta	Roda para combinar, planificar	Reunião coletiva com a educadora e com os pares
		Brincar com jogos de construção	Atividades livres das crianças
10:30h-11:00h	Mesas de trabalho da <i>plástica</i>	Expressão plástica registo gráfico	Atividade orientada pela educadora
11:00h-11:45h	Parque do JI	Brincadeiras livres	Atividades livres no exterior
	Casa de banho	Lavar mãos	Higiene pessoal
11:45 - 12:15h	Refeitório	Almoçar	Alimentação
12:15 – 12:30h	Casa de banho	Lavar mãos	Higiene pessoal
12:30- 14:30h	Sala 4-5 anos	Dormir sesta	Descanso

■ - tempo da educadora ■ - tempo *para* as crianças ■ - tempo das crianças

De igual modo, pelo tipo de enquadramento fornecido pela organização do espaço (Ferreira, 2004), é ainda possível inferir que os espaços e atividades que apelam, ao brincarem com seus pares as relações intrageracionais são favorecidas e estabelecidas ao brincarem de mãe/pai e filho(a) nas áreas da *casinha*, médico no *escritório* e jogos de encaixe ou brincadeiras com carrinhos na *manta*, ao passo que as atividades de recorte e/ou pintura nos espaços da *Plástica*, ou o ouvir histórias contadas pela educadora na *manta*, favorecem relações intergeracionais. Estas ilações parecem reforçar-se quando, ao nível da organização do tempo na

sala dos 4-5 anos, se evidencia uma rotina de actividades em cuja sequência sobressaem diferentes momentos (cf. quadro 7).

Considerando que “as referências temporais são securizantes para as crianças e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal e anual” (ME, 1997:42), elas servem também para assinalar outras temporalidades com igual importância social. Esse é o caso das diferentes durações de cada um dos momentos referidos e a sua relação com as 5 áreas de actividade, incluindo o tipo de relação que nelas é habitual: i) um longo momento de acolhimento, fora e dentro da sala, que inclui actividades livres das crianças; ii) um longo momento na *manta*; iii) um momento de actividades orientadas nas *mesas da plástica* ou na *manta*; iv) um momento de actividades livres no exterior da sala; v) um breve momento de higiene; vi) o momento do almoço no refeitório ou de saída para almoçar, vii) a sesta, na sala de actividades (cf. quadro 2). Do seu cruzamento emerge a existência de uma organização temporal diferenciada em que, de acordo com Ferreira (2004) sobressaem diferentes temporalidades: um *tempo da educadora* em que as actividades são impreterivelmente proferidas por ela; um *tempo para as crianças* em que as actividades são orientadas pela educadora ou as crianças contam com a sua ajuda; e um *tempo das crianças* em que elas se encontram e têm autonomia em escolher onde e o que querem brincar, sem a influência directa da educadora (cf. quadro 7).

2.2. O que nos diz a relação entre espaços, tempos e actividades da educadora, e das crianças, e a presença de livros?

Indo mais longe na análise que se vinha fazendo, quando se procura saber mais sobre a relação entre espaços, tempos e actividades da educadora, bem como das crianças, face à presença de livros, pode se dizer que o *tempo da educadora* que já se atravessa no momento do acolhimento, com mais ou menos evidência, fica incontornável no momento que se segue, na *manta*, podendo chegar a ocupar toda a hora ou uma boa parte dela (cf. quadro 7). Neste momento, que é colectivo, a educadora direcciona as suas acções junto das crianças e com a auxiliar educativa, iniciando a “rotina do dia”. Um momento importante desta rotina do iniciar o dia é o “*momento do contar histórias*”, em que a educadora faz uso de

livros (cf. pt 2). Ora, esse tempo do adulto tende a se alongar ainda mais com as propostas de actividades orientadas a realizar nas mesas de trabalho da *Plástica*, as quais podem chegar a durar mais 30m. Isso significa que, muitas das actividades da *Plástica*, como os desenhos, recorte e pinturas, que poderiam ser um espaço-tempo das crianças se tornam ou podem tornar mais um momento e local em que a educadora direcciona os trabalhos para as crianças realizarem. Isso é muito visível quando as actividades de expressão *Plástica* são dedicadas à realização de tarefas específicas relacionadas com o uso de livros, conforme se analisará no capítulo seguinte.

Nesta ocupação do *tempo da educadora*, o *tempo das crianças* que pode ocorrer nas áreas da *Casinha*, nos *Jogos* e na *Plástica*, por exemplo, torna-se reduzido pois o tempo de reunião na *manta* obriga à presença de todas as crianças. Uma vez que o espaço da *manta* que é também usado para as actividades dirigidas pela educadora, os *jogos de construção* nos *tempos das crianças* ficam também limitados. O mesmo acontece em relação à área da *Plástica*, dado que muitas vezes fica tomado com a realização de actividades orientadas.

Quando então se busca perceber a importância dos livros na relação entre espaços, tempos e actividades da educadora e das crianças na sala dos 4-5 anos do II é possível começar por dizer que a maioria das observações realizadas permitiu assinalar uma igual presença de livros junto da educadora e também das crianças: em 39 observações, 30 assinalam essa presença, e em ambos com 28 referências (cf. anexo 2).

Quadro 8 - Relação entre espaços, tempos, actividades e livros: preferências da educadora e das crianças

Espaços-Tempos		
Manta	Plástica	Biblioteca
Momento do acolhimento - contar histórias	Actividades orientadas pela educadora	Actividades livres das crianças
11 ref ^{as}	17 ref ^{as}	27 ref ^{as}
28 ref ^{as}		28 ref ^{as}

■ - tempo da educadora

■ - tempo para as crianças

■ - tempo das crianças

Se se considerar a relação locais, atores - educadora e crianças - e presença de livros, verifica-se que uma e outros/as elegeram duas áreas preferenciais da

sala, mas diferentes: a presença de livros junto da educadora ocorre nas áreas da *Manta* (11 referências) e da *Plástica* (17 referências), ao passo que, no caso das crianças, isso acontece, quase exclusivamente, na área da *Biblioteca* (27 referências) (cf. quadro 8 e anexo 2). Já em face das diferentes temporalidades identificadas (cf. quadro 7), atores e presença de livros se constatou que, por parte da educadora, tal acontece, por norma, logo no início do dia, definindo um *momento e uma rotina do contar histórias*, a que, geralmente, se seguiam propostas de atividades individuais na *Plástica*. No caso das crianças, isso tendeu a acontecer, sobretudo, nos momentos das atividades livres, por sua iniciativa (cf. pt 2.; cf. anexo 2).

Quadro 9- Tipo e quantidade de livros existentes na biblioteca¹²

Género de livro	Títulos	T
Livros de contos	<i>Branca de Neve e os sete anões;</i>	7
	<i>Aladino</i>	
	<i>O soldadinho de chumbo</i>	
	<i>Os três porquinhos</i>	
Informativos	<i>Medições</i>	5
	<i>Adoro as formas</i>	
	<i>Em movimento</i>	
Livros de histórias	<i>O gato e o rat</i>	16
	<i>Festa de anos da Miff</i>	
	<i>Cães e cachorros, na ponta dos dedos</i>	
	<i>O sonho do golfinh</i>	
	<i>A armadilha do golfinh</i>	
	<i>A dança do golfinho</i>	
	<i>Os bochechas vão à festa</i>	
	<i>Os bochechas vão à hamburgueria.</i>	
Artesanal, feito pelas crianças	<i>O homem de gengibre</i>	3
	<i>Cancioneiro</i>	
Livros brinquedo	<i>Os barulhos do zoo</i>	2
	<i>Gira a roda-palavras, descobre os desenhos</i>	
Livros de actividades	<i>Jogos com dinossauros</i>	1
Livros de autocolantes	<i>Livro de auto colantes- Spider – man 3</i>	1
Enciclopédias / Livros de Rimas e trava-linguas, Adivinhas e Poesia		0
Total		35

Uma observação atenta dos 35 livros existentes à disposição das crianças na estante da *Biblioteca* revelou que, por referência as categorias de livros elencadas por Madureira (2010: 135), os géneros predominantes eram os livros de histórias, seguidos dos de contos, conforme se mostra no quadro 9.

¹² Cf. Anexo 3 - Listagem com as referências completas dos livros existentes na *Biblioteca*

Considerando que sob "o ponto de vista sociológico, é essencial perceber que os livros para as crianças representam um modelo do que os adultos pensam ou desejam dever ser a infância" (Hunt, 2004: 40 *cit in* Madureira 2010: 140), a desigual presença de géneros de livros, e um maior número de livros de histórias, aponta, de certa forma, para preocupações curriculares, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral. Por seu turno, apesar da rotina institucionalizada de contar histórias usando livros, durante a observação participante raramente ocorreu a troca de livros ou foram acrescentados outros à *Biblioteca*. A exceção foi o livro "*Elmer*" que surgiu uma vez na estante da *Biblioteca* mas era do uso da educadora. Com efeito, observei que um local importante na sala era o armário da educadora, sendo aí que eram guardados os seus pertences pessoais, incluindo livros em bom estado de conservação e de seu uso pessoal. Esses livros que se encontravam guardados no seu armário eram apenas usados por ela no momento da "contação de histórias" ou para servirem de referência quando se tratava das crianças reproduzirem a história em seus desenhos. Esta constatação, associada ao uso diferenciado que a educadora fez dos livros - os *seus* livros e os livros de *todos* - parece subentender que livro do adulto não é de uso da criança, não podendo ser manuseado por ela, como se a valorização do livro da educadora fosse superior ao livro de manuseio das crianças. Esta diferenciação pode também ser vista como uma estratégia da educadora para gerar efeitos surpresa junto das crianças e assim obter uma maior atenção por parte das crianças.

Pode então dizer-se que o período que as crianças permanecem no JI está atrelado principalmente à rotina planejada pela educadora, iniciada com o seu próprio acolhimento e, em seguida, direccionando as crianças para *a manta*, onde podem permanecer um longo momento. O *momento da manta* ocupa assim um lugar central, mas só visível quando se entra em linha de conta com a organização do tempo da sala dos JI. Sendo um tempo adulto, o *momento da manta* decorre sob tutela da educadora, que toma a iniciativa de lançar e coordenar actividades para e com as crianças. Ora, uma dessas iniciativas, que ocorre quase todos os dias, é, precisamente, o contar histórias, recorrendo ao uso de livros.

Os usos sociais que a educadora e as crianças fazem dos livros no dia-a-dia do JI serão então abordados capítulo que se segue

CAPÍTULO IV

USOS SOCIAIS DOS LIVROS NO DIA-A-DIA DO JI

Neste capítulo estarão sendo abordadas as relações sociais entre o adulto e as crianças e por e entre as crianças aquando do uso dos livros no dia-a-dia do JI. Sabe-se já (capítulo 1) que "é ao educador que cabe esta função de, através de acções estruturadas e pensadas, gerar leitores despertos, tendo sempre em mente as indissociáveis vertentes estéticas, emocionais e intelectuais do texto (...) destinado aos mais pequenos" (Veloso e Riscado, 2002 *cit in* Rodrigues 2008: 47), mas pouco se sabe acerca dos modos como isso acontece na sua prática pedagógica. Sabe-se também que não está em causa a importância que a presença de livros gera tanto junto da educadora como das crianças (cf. anexo 2), mas isso não significa, como alerta a SI e as várias pesquisas sobre o assunto, que ambos os usem das mesmas maneiras ou com os mesmos fins (cf. capítulo 1). Nesse sentido, e no contexto dos processos de socialização que ocorrem no JI, procura-se, num primeiro momento deste capítulo, perceber que usos dos livros *para* crianças, e *junto* das crianças, são feitos a partir da perspectiva adulta, assim como os diálogos interculturais havidos entre educadora e crianças. Num segundo momento, analisam-se os usos que as crianças fizeram dos livros, individual e coletivamente, buscando conhecer as perspectivas infantis.

1. Usos sociais dos livros pela educadora junto das crianças¹³

As relações que envolveram a educadora, os livros e as crianças ocorreram quase todos os dias (cf. anexo 2), iniciaram-se e desenvolveram-se quase sempre na *manta*, no decurso do *momento de reunião matinal*, estando todo o grupo de crianças reunido (cf. Capítulo 2, quadros 7 e 8). Aqui, na *manta*, realizava-se a rotina do "ler/contar histórias" que terminava frequentemente na rotina do "desenhar/registar a história", que ocorria na área da *Plástica* (cf. anexos 2 e 7).

¹³ Cf. análises de conteúdo relativas à relação da educadora com as crianças, mediada pelos livros - Anexo 5.1.e 5.2 em CD

São os diversos usos sociais que a educadora fez dos livros nessas duas grandes rotinas junto das crianças, que neste primeiro momento deste capítulo se procura analisar.

1.1. Usos sociais dos livros na rotina do “contar histórias”

O uso de livros por iniciativa da educadora tomava lugar logo pela manhã, após anunciar às crianças “- *Meninos!!!... Roda!!!!*”. Tal significava que as crianças deviam se dirigir para a área da *manta* para se reunirem em grande grupo com a educadora, fazendo uma “roda” de acordo com duas regras já instituídas: sentar lado a lado e com as pernas cruzadas, à “chinês”. Significava também que, após a realização das várias tarefas diárias com que se iniciavam formalmente as atividades do JI - marcar as presenças e cantar os bons dias - se seguia o momento de ler/contar histórias (cf. capítulo III, quadros 7 e 8). Como decorreu e o que aconteceu durante esses momentos? Que usos sociais foram feitos dos livros pela educadora nas suas interações com as crianças?

- “- *Meninos e meninas, olhem aqui! Trouxe duas histórias para ler, e vocês escolhem qual vão querer...*” - a escolha dos livros

A escolha dos livros para ler às crianças podia ser efectuada de diversos modos. A maior parte das vezes a escolha foi feita unicamente pela educadora - ao chegar à “roda”, ela já trazia consigo um ou dois livros pré-seleccionados por si, e retirados do seu armário pessoal, conforme o seu planeamento, colocando-os atrás de si para fazer surpresa, instigando a curiosidade das crianças, ou colocava no colo para depois pegar nele e iniciar a leitura/conto do livro:

“a educadora, sentada junto com as crianças tinha um livro na mão, que já estava com ela quando foi para a *manta* (...)” (registo de 17/6)

“Após fazerem a rotina, a educadora tirou de trás dela dois livros: “*A quinta da amizade*” e “*A menina de pedra* (...)”. (registo de 11/9);

Contrastava com esta escolha do livro, a que a educadora solicitava à criança “ajudante do dia”¹⁴: quase todos os dias o/a “ajudante podia escolher um livro para

¹⁴ O/a criança “ajudante do dia” era uma criança a quem competia - de acordo com um sistema rotativo - colaborar com a educadora em tarefas como a “marcação das presenças”, podendo depois escolher a música do bom dia, que cantavam em coro e, por designação da educadora, um livro a ser lido à sua escolha, retirado dos que existiam na *Biblioteca*.

ser lido no *momento do contar histórias*, naquele mesmo dia ou em outro dia, mais tarde

“Educadora: - Agora vamos para o tapete. Qual é a história que querem ouvir? F, o ajudante do dia, escolheu (...) a história da “Floresta D’água” (registro de 21/6)

Nestes casos, a criança escolhia individualmente um livro disponível na *Biblioteca*, o que significa que se tratava de um livro que já tinha sido lido, ou mesmo relido, ou seja, de um livro cuja história já era conhecida delas.

Quadro 10 - Escolha e tipos de escolha dos livros

Livros escolhidos	Quem escolheu os livros?		
	educadora	grupo	criança “ajudante”
“Oscár e o crocodilo violinista”	17/6		
“João e e Salticão”	11/7		
“Elmer”	seleção (15/7)	votação	
“Florsta d’Água”	21/6		17/9
“A Dança dos golfinhos”			17/9
“Senhor Mago e as folhas”	26/9		
“A menina de pedra”	seleção (11/9)	votação	
Totais	6 = 4 + 2	2	2

- - livros pré-selecionados pela educadora e sujeitos a votação foram os eleitos pelas crianças
 ■ - livro escolhido pela educadora e novamente escolhido pela criança passado algum tempo

Entre a escolha direta da educadora e a escolha atribuída às crianças, individualmente, também se observaram outros casos em que aquela avançou com uma tripla surpresa: a de novos livros; a da escolha por um deles ser alargada ao grupo das crianças e a novidade da modalidade de escolha - a votação.

- 1 “[A Educadora fez a rotina de sempre]. Ao terminar ela disse: - Olhem, a M trouxe estes
- 2 dois livros para eu ler para vocês, querem?
- 3 Crianças: – Sim.
- 4 Educadora: - Então... **temos aqui o livro do “Arthur no mundo dos pássaros” e o “João e**
- 5 **o salticão” ... Eu acho melhor nós ouvirmos a história do “João e o salticão” pelo**
- 6 **adiantado da hora”**. (registro de 11/07)

Neste caso, tratava-se de fazer a escolha de um entre dois livros que tinham sido trazidos de casa por uma criança. Ao aceitar ler os livros vindos de casa no *momento do contar histórias*, trazendo-os para a *manta*, a educadora mostra estar ciente da importância da relação JI/famílias, valorizando essa forma de participação da família. Neste caso, descobre-se um uso social do livro como

mediador e promotor das relações família-JI. No entanto, a educadora não leu os dois livros. Um olhar mais atento permite perceber que a educadora, embora parecendo ter o cuidado de negociar essa sua opção e iniciativa com as crianças (linhas 2, 4 e 5), logo depois ela mesma acaba por definir qual era o melhor - neste caso, conforme a disposição de horário (linhas 5 e 6); outras, em função do seu planeamento, e outras ainda, em que ela colocava a escolha como opção às crianças, mas induzindo subtilmente uma escolha. Neste caso, descobre-se que um outro uso social do livro junto das crianças é o de, à partida, promover práticas de participação das crianças, onde se incluem as escolhas informadas e tomada de decisão:

“Educadora - Meninos e meninas, olhem aqui! Trouxe duas histórias para ler, e vocês escolhem qual vão querer. Uma é a dos *“Manos Papões”*, é uma história de três irmãos e este livro só tem letras, sem figuras e a outra é do *“Elmer e o arco-íris”*. Para fazer a escolha, nós vamos votar... pode ser? Levanta o braço quem quer dos Papões

As crianças que escolheram os *“Manos Papões”*, levantaram o braço ou a mão.- Vamos contar... 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7! Agora vamos contar do Elmer (...) [No final a escolha recaiu no livro *“Elmer”*]]” (Registo do dia 15/7)

Neste caso, ao propor e ao fazer uma votação, a educadora dá abertura para

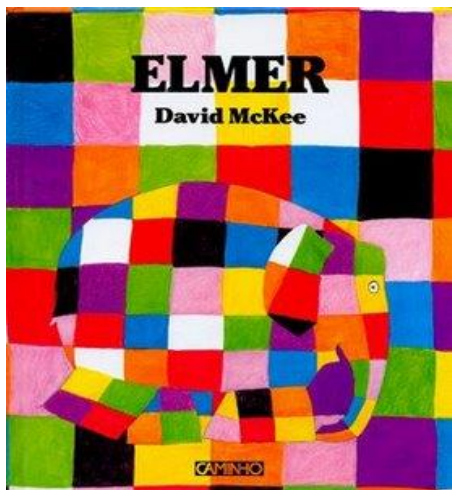


Foto 5- capa do livro do *“Elmer”*

uma coparticipação das crianças na tomada de uma decisão. Porém, no modo é dada a informação necessária para que as crianças possam se posicionar pelo voto observam-se diferenças muito grandes: no primeiro caso, são realçados aspetos menos convidativos, “é uma história de três irmãos e este livro só tem letras, sem figuras”, enquanto que no *“Elmer”* não foram necessárias palavras. A capa falou por si! Com esta capa toda colorida (cf. foto 4), as crianças acabaram por escolher o *“Elmer”* e,

sendo assim, no final, acabaram por escolher as escolhas prévias da educadora.

Mais raramente observaram-se também outras situações em que educadora, apesar de já ter previamente selecionado os livros quando os trouxe para a *manta*, deu abertura para um processo de escolha e votação do livro por parte das crianças, apesar de tudo, mais equitativo:



Foto 6 - capa do livro “A menina de pedra”

“Após fazerem a rotina, a **educadora tirou de trás dela dois livros: “A quinta da amizade” e “A menina de pedra”**. Fez uma votação para ver o que a turma queria e venceu “A menina de pedra”.

Educadora – Olhem, pela votação ganhou “A menina de pedra”. Outro dia conto a outra, está bem La? Está bem para todos?” (registo de 11/9)

A estratégia da educadora colocar a escolha do livro por votação direta das crianças chama a atenção para um uso social dos livros que não era imediatamente visível nem esperado.

Com efeito, à partida, esta possibilidade criada pela educadora parece ser uma forma de proporcionar às crianças um exercício de democracia que é importante para os próprios actores sociais aprenderem e para participarem na construção da cidadania no dia a dia do JI (cf. Vasconcelos, 2007).

Nesta linha de pensamento, o JI é e poderia ser, pela sua organização social eminentemente coletiva, um lugar central para a experiência democrática na vida da criança. Numa situação como a da votação para escolher o livro, cada uma delas deixa de ser o centro, para se tornar uma entre outros/as, aprendendo que, por vezes, os seus interesses terão de esperar, aprendendo também a resolver os conflitos e problemas de uma forma participativa. Todas estas aprendizagens são essenciais para aprender a estar e a trabalhar em grupo e a ter autonomia.

A questão que se coloca nestes modos de escolher os livros através de votações, é a do poder do adulto-educadora e do seu uso nas relações com as crianças - o que poderia ter sido usado como momentos de uma real participação das crianças - a escolha do livro -, acabou por ser objeto de indução e de manipulação das crianças e das suas escolhas, em função do seu prévio planeamento.

Em suma: pode então dizer-se que alguns dos usos sociais do livro no momento da escolha do livro a ler, foram i) como mediador das relações entre a família e o JI; ii) como um pretexto para incluir parcialmente as crianças em processos de

tomadas de decisão; e iii) como pretexto para iniciar as crianças em processos de escolhas e de tomadas de decisão em grupo, ainda que, na maioria dos casos, de modo induzido e manipulado pelo adulto; iv) como pretexto para legitimar decisões prévias do adulto.

- “ - ***Olhem aqui o que vou ler!*** - Ler e explorar imagens e conteúdos dos livros

Sentada na *manta*, em roda junto das crianças, e com o livro virado para si, a educadora começava por ler a primeira página, depois virava e mostrava para as crianças e, assim, em sequência, com as demais páginas do livro.

Caso se tratasse de um livro que as crianças já conheciam, assistia-se a uma espécie de avaliação sob a forma de “revisão da matéria dada”, em que estavam em causa, o apelo à memória, sobretudo de determinados conteúdos cognitivos do livro como sejam o título, nomes dos personagens, vocabulário aprendido e conteúdo da história:

“A educadora, sentada junto com as crianças e com um livro na mão que já estava com ela quando foi para a manta retomou a história que havia contado na sexta-feira e foi pedindo para cada um se lembrava dos personagens:

Educadora - **Quem se lembra do nome do livro?**

X levanta a mão – Oscar e o crocodilo violinista.

Educadora - **Quem era o Oscar? A educadora estava segurando o livro no seu colo e olha para a turma. X fala rapidamente. - Era o porco espinho.**

Educadora - **E o crocodilo vivia aonde?**

X – **No pântano**

Educadora - **O que é um pântano, vamos ver quem lembra?**

In – **É um lugar que tem água...**

Educadora - **Muito bem In! Estavas atenta! Muito bem! Estou a ver que lembram da história! Assim poderei contar outra que vocês me pediram semana passada para contar. (...)** (Registo de 17/6)

As mesmas preocupações foram observadas nos casos em que se tratava de introduzir um livro novo: ler, e ao terminar de ler uma página, mostrar as imagens do livro passando-o na frente das crianças para as verem melhor, sendo que durante esse processo, ou após o seu término, era frequente a educadora parar de ler para questionar as crianças sobre o que estavam a ver, sobre o significado das palavras ou sobre a interpretação da história, instigando-as sobre o tema. Ao terminar de ler uma página, mostrava as figuras passando o livro na frente delas para verem melhor, chamando a sua atenção para determinados pormenores das ilustrações do livro de modo a avaliar a compreensão que as crianças estavam a

ter, ao mesmo tempo que também realizava a sua própria interpretação fornecendo modelos.

Essa interpretação era feita, fundamentalmente, com base em perguntas fechadas da educadora, que requerem respostas rápidas, curtas e diretas das crianças, como se observa no excerto acima, entre a educadora e X e In e em muitos outros presentes nesta análise. Outras vezes a interpretação e exploração das imagens dos livros, realizava-se com a educadora a fazer afirmações para as crianças completassem as frases ou, por vezes, não chegando a esperar que as crianças respondessem porque ela se antecipava fornecendo a resposta certa.

Na exploração dos conteúdos dos livros, a transmissão de vocabulário e de noções de língua portuguesa, matemática ou meio físico e social parecia ser uma forte preocupação dos adultos:

Ma foi buscar o livro *“A dança dos golfinhos”* para a educadora ler. La, Mt, M sentaram-se junto da educadora e Ma para ouvirem a história. **Enquanto a educadora lia, ia perguntando a ela sobre as figuras que estavam na página.**
Educadora - **Quem sabe como é o outro nome que se dá ao cavalo marinho?... É Hipocampo. E aqui, dentro do Búzio, o que tem dentro?**
JA- **Caracol!**
Educadora - Vamos ver quantos tem aqui?
Crianças - **1, 2, 3, 4, contaram junto com a educadora.** (...) (registo de 17/9)

“(...) educadora - **Olhem aqui o que vou ler. Aqui, nestas palavras, e mostrou com o dedo na folha: - Parabéns João! Quem está de aniversário?**
I - **O João.**
Educadora - **Então vamos ver qual é a primeira letra do nome João?**
In - **“J”**
Educadora - **Muito bem In! Como é o nome do cão?**
Ad - **Salticão**
Educadora - **Então vamos cantar as sílabas... Sal-ti-cão! - à medida que fala pausado bate palmas para cada sílaba. - Agora João, Jo-ão, bateu duas vezes as palmas. Agora macacão... ma-ca cão! Rf bateu rápido as palmas**
Educadora - **Não Rf, vamos fazer junto comigo. Ma... ca... cão.**
Rf - **Ma..ca..cão - soletrou e bateu as palmas junto com a educadora, então acertou**” (registo de 11/7)

Neste caso, ainda no próprio momento da leitura de histórias, a educadora utiliza palavras do próprio livro para trabalhar a fonética e a separação silábica. Esta descrição do desempenho e competência sobre a tarefa fonológica, permite perceber a consciência que as crianças possuem ao detectar as sílabas da palavra. [...] “Todos os estudos neste domínio nos indicam que as crianças de idade pré-escolar conseguem apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas (ou conseguem-no facilmente após um mínimo de instrução”[...], (ME, 2008:50). Estes

saberes e estas capacidades e disposições são especialmente desenvolvidas em situações de avaliação formativa, tais como colocar perguntas, dar feedback, partilhar critérios, auto-avaliar-se e ser avaliado por colegas e educadores” (Black, 2003 *cit in* Folque, 2012: 80) como acontece no excerto anterior, por exemplo. Além disso, muitas as vezes, a educadora ao fazer as perguntas e tendo as respostas que esperava das crianças devolvia reforços positivos com intuito de aumentar a auto-estima e ou fazê-las perceber que deveriam manter o nível de prontidão ou mesmo poderiam melhorar:

“(..) Educadora - **Muito bem In! Estavas atenta! Muito bem!** (...)” (registo de 17/6)

“(..)Educadora - **muito bem In! Como é o nome do cão?** (...)” (registo de 11/7)

“(..)Educadora - **isso mesmo! (...)- boa! Isso mesmo!** (...)” (registo de 15/7)

“(..)Educadora - **sim está lindo**, se quiseses podes fazer a bruxa aqui do lado, mostrou para ele na folha. La **está lindo, mesmo!** (...)” (registo de 11/9)

“O feedback é considerado um aspecto essencial da interacção pedagógica, pois transmite informações relativas ao currículo explícito e implícito e às expectativas que o educador tem das crianças. A natureza do *feedback* também mostra as relações de poder nas actividades de ensino/aprendizagem e tem impacto nas disposições das crianças para aprender, na motivação, na sua reacção ao insucesso ou à dificuldade, bem como nas suas identidades como aprendentes”. (Folque, 2012:94).

- “- *Meninos fazem plom, plom e as meninas plim, plim!*” - ampliar e explorar outras formas de ler/contar as histórias

Embora o ler/contar a história tivesse sido o uso e a modalidade mais popular que a educadora fez dos livros, houve alguns momentos em que durante ela o ampliou e explorou de outras formas. Dependendo da história, ela integrava na leitura da história o uso de sons utilizando o próprio corpo e/ou instrumentos musicais, a dança ou a expressão dramática. Acresce que as histórias em que tal aconteceu com maior frequência foram também histórias cujo formato e suporte iam além do simples livro, como foi o caso dos livros/CD - “*A floresta d’água*” e a “*Menina de Pedra*”.

Sentada na manta com o livro em mãos e o aparelho de som ao lado, a educadora iniciava a leitura do livro e, no decorrer do contar a história ia utilizando o respectivo CD, fazendo pausas para mostrar, em simultâneo, as figuras no livro, e proceder como habitualmente fazia (cf ponto anterior), e usando ainda outras formas expressivas de leitura e interpretação das histórias:



Foto 7 - "A Floresta d'água" - ler/contar histórias usando instrumentos musicais

"(A dada altura da história ""A floresta d'água"...) a Educadora parou de tocar o CD e disse:
- Vamos imitar a chuva. Primeiro bem suave depois bem forte, **olhem para mim, vamos lá? Ficaram sentados** fazendo "a chuva", movimentando os braços e mãos.

Educadora - Agora, **os meninos fazem um som grave e as meninas agudo**. Algum menino quer fazer o som agudo? E uma menina quer fazer o som grave? Um menino e uma menina trocaram de lugar e continuaram a brincadeira. - **Meninos fazem plom, plom e as meninas plim, plim**, ok? Fizeram uma, duas vezes e depois continuaram a ouvir a história.

Educadora - Agora vou ler: "*Algum tempo depois, a vasta planície transformara-se numa enorme floresta: uma floresta límpida e cristalina como uma gotinha d'água*"... o que é uma floresta límpida?

Criança - limpa, que não está suja.

(...) Conforme a história ia sendo ouvida a educadora ia instigando-os sobre o assunto da história. No seu decorrer tinha muitos sons e ela aproveitou e pediu a auxiliar para pegar a caixa dos instrumentos, e foi dando um a cada criança. Após isso a educadora indicava com o braço e as crianças tocavam o instrumento. As crianças já sabiam o que fazer e virou uma orquestra: cada um tinha um ritmo, quando a educadora fazia o movimento com a mão fechada todos paravam e pousavam o instrumento no tapete.

(...) Educadora - vamos lá ouvir mais um pouco... "*mas um dia os homens chegaram à floresta e começaram a cortar as árvores, a poluí-la com seus carros, e sujá-la com seus detritos*". **Ouviram? Começaram a poluir... o que é poluir?**

I - **não jogar o lixo (...)**" (registro de 17/6)

"(...) e a história continuou. - *A floresta foi crescendo, crescendo...*, as crianças e a Educadora foram se levantando, imitando o crescimento das árvores, até que...

Educadora - **Sentem-se, vamos ouvir um pouco mais...** Vamos lá, como é que a gotinha cai? As **crianças e a educadora fizeram movimentos com as mãos, batendo palmes**, imitando as gotas de chuva. Depois **usaram os instrumentos para tocar** e ainda utilizaram a voz grave e aguda para imitar a chuva (plim e plom). Conforme a educadora ia solicitando,

elas iam fazendo. - **Sentem-se agora e vamos ouvir e ver o restante da história... olhem agora... quantas árvores tem aqui no desenho do livro? Vamos contar? Crianças - 1, 2, 3, 4.... (...)**”(registro de 21/6)

A diversificação das formas de leitura significava então que a leitura direta se integrava com a leitura em voz *off* pela sua escuta pelo recurso ao áudio e com o uso de sons, ritmos, movimento com o corpo que davam vida aos personagens da história. No entanto, estes momentos de maior animação eram pontuais e muitas das vezes as crianças permaneciam sentadas em roda, fosse para representarem a chuva a cair, fosse para usarem os instrumentos. Além disso só aconteciam por iniciativa da educadora, e do modo como ela dirigia a ação, sendo também ela quem decidia as paragens. Destas formas ela exercia um forte controlo sobre o grupo, ao mesmo tempo que conseguia manter a atenção das crianças por muito mais tempo do que se usasse apenas as formas de leitura habitual já referidas. Isso significa também que ela sabia do que as crianças gostavam e, com isso se utilizava do livro, mas, de uma forma mais lúdica e prazerosa para fazer a abordagem curricular, e avaliação do conhecimento que as crianças têm.

Com estas estratégias a educadora conseguia prolongar, por volta de uma hora de duração, a rotina do ler/contar histórias, mantendo as crianças sentadas e atentas por um longo tempo.

- **“- Tric... troc, fecharam a boquinha? Agora, vamos jogar a chave fora, que vou começar a ler a história” - regras e interações entre educadora e crianças**

Independentemente das ações que se realizassem no durante o momento de reunião na *manta*, as crianças se deviam comportar de acordo com duas regras já instituídas: estarem todas sentadas na *manta*, terem as pernas cruzadas à “chinês”, lado a lado, em forma de roda, com o propósito de todas poderem se ver e estar atentas ao que a educadora ou colegas falavam. A importância destas regras e o seu cumprimento se tornavam muito evidentes no momento em que se tratava de iniciar a leitura dos livros:

“(Após fazerem a rotina habitual, e terem feito a votação ganhou, “A menina de pedra”) Está bem para todos? Posso começar a história? Hmm.... acho que não... a I e o Rf não estão sentados direitos com pernas “à chinês”!” (registro de 11/9)

Mas ainda antes de se iniciar a leitura do livro, havia outras regras a observar,. Da parte da educadora, uma delas referia-se a critérios de uso dos livros, que subentendiam a regra de que só introduzia um livro novo quando todo o grupo estivesse completo:

Educadora – olha, só **vou repetir esta história que o amigo pediu e porque não estão todos aqui, pois não é justo ler uma história nova se os outros não estão para ouvir também (...).**” (registro de 21/6)

Em relação às crianças, as grandes regras a manter perante o contar da história era, por exemplo, a de se manter(em) em silêncio:

“A educadora iniciou a leitura, mas logo parou e falou: - **Eu quero ler... vocês querem ouvir? Então, silêncio! (...).**” 11/7

“Educadora: – Meninos... **vamos fazer “tric..., troc”! Ok, vamos lá... “tric..., troc”!** (quando fazem “tric-troc”, fazem de conta que estão fechando a boca com uma chave) **Fecharam a boquinha? Agora, vamos jogar a chave fora, que vou começar a ler a história do Elmer... Vamos lá então! “Elmer e o arco íris!”**” (registro de 15/07)

Apesar de, por vezes, a educadora anunciar que a criança não era obrigada a ficar na manta, quando ela demonstrava com o olhar ou com corpo que não estava a fim de ficar naquele local, ela acabava ficando mesmo assim. Muitas das vezes alguma ou outra criança acabava por pegar um brinquedo que estava a mão ou ficava cutucando o amigo que estava sentado do seu lado. Quando isso acontecia e por qualquer razão se distraíam a educadora imediatamente chamava a sua atenção direcionando as crianças para o livro e a leitura, ou incentivando-as a terem mais paciência, ou expondo-as fazendo “perguntas-surpresa” que, de antemão já sabe que as crianças não saberão responder porque estavam desatentas:

“Mt estava distraída e ficou mexendo na caixa de puzzle que estava atrás dela em uma estante. Educadora – **Mt, vamos olhar aqui?** E continua a ler:” (Registro do dia 15/7)
Enquanto contava a história estava sempre chamando a atenção das crianças para estarem atentas ao que ela lia: - **Oiçam...vou ler (...) vamos lá... ouvir mais um pouco...(..)**”. (Registro do dia 13/9)

“(Enquanto a leitura decorria) R focou a olhar os legos da que estavam na caixa atrás dela. Educadora - **Ó R, o que foi que aconteceu com a folha? R se virou rápido e não soube responder (...)**”(registro de 26/9)

Outras situações ainda, que dão conta da exigência de estar quieto, calado e com atenção aconteceram quando algumas crianças intervieram a propósito das histórias:

No decorrer da história há vários animais que tentam encontrar o arco íris e K fala: – Eu sou o leão... posso ser o leão?
Educadora – Pode ser o que quiser... **mas agora não podes atrapalhar a história.** - e continua a contar...: **e o Elmer encontrou a... mostra a figura...** (registo de 15/7)
I e Rf - a girafa!

Talvez devido à apertada supervisão da educadora sobre a postura e o comportamento das crianças quando lia/contava a histórias dos livros ou às estratégias pedagógicas que usava para chamar a sua atenção e as cativar para aderirem à história, poucas foram as situações observadas em que se assinalassem reações de confronto ou subversão das regras, além das que foram referidas.

1.2. Usos sociais dos livros na rotina do “contar histórias”

- “- *Querem ver o arco-íris aos quadrados do Elmer?* - registar a história na área da Plástica

“Olhem, eu tenho agora duas propostas de atividades: uma é **pintar o Elmer todinho com cores diferentes, aqui no corpo dele, estão vendo... onde estão os quadrados? Cada quadrado de uma cor e depois vocês vão fazer um arco-íris aos quadrados. E o outro é colorir o Elmer que está aqui nesta folha conforme a legenda que está aqui do lado do Elmer.** (...)

Educadora – **Querem ver o arco-íris aos quadrados do Elmer? Abriu então a última página do livro e mostrou para as crianças.**

Ad – ohhh! Que lindo!

Educadora – **Então vamos lá... levantem, espreguiçam-se bem - fazendo movimento com os braços e dirijam-se para as mesas da Plástica que já tinham as folhas e lápis de cor para as crianças colorirem. – Vamos lá para a mesa pintar.** As crianças foram se acomodando e pegando cada uma a sua folha. (...)

Educadora – Rf e Mn **isso não são modos para estar na mesa.** Os dois se acomodaram na cadeira.

Educadora – **Usem bastante cores, quanto mais cores, mais bonito fica. Vou colocar aqui na estante para vocês verem e ter uma referência.**

G - Eu quero o roxo...

Rf – Olha o meu Sara - mostrou para ela o seu desenho

Sara – Está bem...

R – Sandra, a Mt, não quer partilhar o rosa dela....

Educadora – Querida **usa a tua cor que estás pintando primeiro e depois pega este rosa que está aqui na mesa....**

I está concentrada pintando, e cada pouco olha para a figura de referência que está exposto. G também olha o tempo todo para a figura de referência.

Ad - O Elmer também tem branco? A educadora busca o livro e mostra para ele.

Ad – vou deixar alguns quadrados em branco.

Educadora – **sim podes deixar, vai ficar bonito.**

G - 1, 2, 3.. - ficou contando os quadrados e fala no final.- ... 21

Educadora – **Acho que tem mais, vou contar com você. Os dois contam juntos e chegam a 61 quadrados.** Educadora – viste! Tem mais que 21! **E o beijou.** (Registo de 15/7)

Tal como é descrito no excerto, após a rotina do ler/contar história na *manta*, a educadora costumava solicitar às crianças que fossem irem para as mesas de trabalho da área da *Plástica* para fazerem actividades de expressão plástica, como

o desenho ou recorte por referência ao livro, representando a história lida através do desenho a história que depois finalizada as crianças recontavam, ou colorir e recortar personagens pré-desenhadas e fotocopiadas que a educadora fornecia. Isto significa que a rotina do desenhar a história era, muitas vezes, um prolongamento da rotina de ler/contar histórias, sendo que muitas vezes, ela própria se podia arrastar por uns dias (cf. Anexos 2 e 7).

Estes registos da história podem ser entendidos como uma outra forma da educadora continuar a explorar os conteúdos veiculados pelo livro, através de formas de representação e de comunicação gráfica que também eram usadas como meio de verificação do entendimento e interpretação das crianças com relação a história lida. No caso acima descrito, as imagens do livro são, voltam a ser usadas como incentivo ou estímulo para as crianças aderirem à nova proposta (cf. pt sobre as escolhas dos livros), mas também para prosseguir a transmissão de conteúdos matemáticos - formas e cores -, conteúdo e regras estéticas a respeito do uso da cor, de comportamento e postura nas mesas - *isso não são modos para estar na mesa* - e ainda como referência ou modelo para ser copiado¹⁵.

Durante a realização destes desenhos assiste-se a uma intensa interacção entre as crianças, ao sentarem-se para iniciar a actividade, interagindo na partilha de materiais, e socializando-se entre si e (re)produzindo interpretativamente (Corsaro, 2011) entre si os seus desenhos, os seus gostos, as resolução de seus problemas em relação a cor mais adequada na pintura da sua figura, entre outros:

“(Enquanto desenhavam na *Plástica*, a propósito do livro “*A menina de pedra*”) In – **Esta é rosa - , mostrando como se deve pintar o braço da bailarina para G que é uma criança com idade inferior à dela e que estava pintando de azul.** G olha para ela mas continua a pintar com a mesma cor.

X – O meu é de amarelo -, mostrando para G.

In - **Não G, este é de vermelho...** - mostrando na boca da bailarina

X – Sim a minha é de vermelho – olha para In, mostrando a ela.

X – Olha o meu pirilampo é amarelo - mostrando para G.

In -interview e falou para os dois: não são pirilampas, são pássaros.

X – é mesmo! - concordou com ela.” (Registo do dia 11/9)

No entanto, a prática corrente era as crianças colorirem desenhos fotocopiados, como aconteceu com o registo gráfico da história que acabara de ser

¹⁵ O uso do livro como modelo para as crianças desenharem também se observou no caso do livro “*A menina de pedra*” (registo de 11/9)

lida, o “*Senhor Mago e as suas Folhas*”, daí resultando um painel de produções gráficas das crianças quase homogéneo:



Foto 8 - “A Menina de Pedra” - fotocopia colorida, recortada e colada e desenho com mesmo técnica da autoria da criança



Foto 9 - “A Menina de Pedra” - painel de fotocópias coloridas, recortadas e com colagem de elementos alusivos à história

Nesta actividade, como se pode perceber, apesar do adulto direccionar as várias tarefas para realizar o trabalho, esta criança cria um elemento a mais na sua produção, distinto do que a educadora lhe forneceu para montar o cenário: Nele, a criança se mostrou um agente activo da sua produção, dado que ampliou a proposta inicial a partir do que ela experienciou individual e socialmente, gerando uma actividade nova ao desenhar mais um elemento para o cenário, demonstrando sua capacidade de agência, para além disso esta criança quebrou a regra, não ficou só em colorir e recortar a figura, ela fez outro desenho, (a bruxa) e acrescentou no cenário.

1.3. Os usos sociais dos livros pela educadora e as Orientações Curriculares

Durante o período de permanência no terreno (cf. Capítulo II) registou-se que a educadora fez uso de 7 livros diferentes, todos eles de histórias, ainda que o formato de dois deles fosse livro/CD. Esses livros foram usados de diferentes modos pela educadora, conforme o quadro 10:

Quadro 11 - Livros e os seus usos pela educadora com as crianças

Livros usados pela educadora	Principais usos dados aos livros				
	Leitura	Desenho/ Registo	Sons e Movimentos	Leitura e audio	Teatro
<i>"Oscár e o crocodilo violinista"</i>					
<i>"João e e Salticão"</i>					
<i>"Elmer"</i>					
<i>"Florsta d'Água" *</i>					
<i>"A Dança dos golfinhos"</i>					
<i>"Senhor Mago e as folhas"</i>					
<i>"A menina de pedra" *</i>					

* Livros/CD

O uso generalizado de todos estes livros implicou sempre a sua leitura para o grupo de crianças e, em alguns casos, a sua ampliação, articulando a leitura com outros usos - desenhos/registos sobre os livros; sons e movimentos integrados na leitura e audição das histórias e, por fim, a realização de um teatro que posteriormente foi apresentado aos pais e que abarcou todos os usos levados a cabo por meio dos livros.

Ao mesmo tempo, constatou-se que exceptuando 2 livros, todos os outros, depois de terem sido lidos e explorado o seu conteúdo através do som e movimento ou áudio, alongaram a rotina da *Manta* para a área da *Plástica* (cf. anexo 7), onde continuou por mais um tempo, muitas vezes quase até bem perto da hora de se prepararem para o almoço. Também se observou que estes livros, dependendo do tipo de formato e conteúdo foram usados diferentemente ao longo da(s) semana(s) sofreram diversas durações no tempo (cf. anexo 7), sendo uns de uso mais pontual e circunscrito no tempo como é o caso de *"Oscár e o crocodilo violinista"*, *"João e e Salticão"*, a *"A Dança dos golfinhos"*, *"Elmer"* e os restantes com durações maiores: *"Senhor Mago e as folhas"*, usado dois dias seguidos; *"A menina de pedra"*, usado recorrentemente seis dias de um mês, de modo intercalado, mas percebendo-se uma maior intensidade no seu final e a *"Floresta de água"*, que se observa durante 8 dias intercalados no início da observação em Junho (cf. Anexo 7).

Os motivos para estes diferentes usos dos livros, mas também semelhanças, parecem ficar a dever-se às temáticas que a educadora identificava e que depois abordava pedagogicamente, ou seja com uma dada intencionalidade de transmitir informações, de ensinar. Pude perceber que o encontro na *manta* e a hora da leitura de histórias representavam uma espécie de introdução ao planeamento

diário da educadora que, por sua vez se pautava no currículo do ME. Por outras palavras a educadora se utilizava dos livros para trabalhar as áreas das O.C., especialmente a área da Linguagem oral e todo o trabalho em torno da transmissão do vocabulário, desenvolvimento, controlo e avaliação e a área da expressão plástica que se reforça ainda mais na medida em que uma boa parte da expansão dos livros/CD, e em especial a *“Menina d’agua”*, por exemplo, se centrou no espaço da Plástica onde as crianças desenharam os seus personagens (cf. anexo 7). São estas duas áreas que se tornam mais visíveis, ficando na sombra as áreas da Matemática e do Conhecimento do Mundo e, nada se tendo identificado de modo explícito que fosse passível de expressar a área da Formação Pessoal e Social (cf. anexo 7).

Um elemento que se destacou no uso que a educadora fez dos livros foi a preocupação em extrair deles informações úteis para transmitir determinados saberes formais. Um dos casos que melhor ilustra essa situação foi, por exemplo, o livro do *“Elmer”* que, independentemente, do usufruto da história em si, poderia ter sido abordado para explorar temáticas promotoras do desenvolvimento pessoal e social como a diferença, a discriminação, o racismo, mas também o humor, a alegria, a boa disposição, a amizade, e que apenas parece ter sido alvo de interesse pela educadora para desenvolver junto das crianças noções matemáticas de forma e quantidade. A mesma coisa em relação à articulação curricular que procura fazer entre a área da Linguagem oral e escrita e a expressão Plástica, quando faz uso de um desenho fotocopiado que as crianças teriam que preencher, colorindo. Usar este livro para o desenvolvimento da coordenação motora fina e controlo óculo-manual pelo colorir desenhos sem sair do risco e da contagem de quadrados é reduzir extraordinariamente outros possíveis usos e tornar o livro algo funcional ao serviço de uma pré-escolarização.

Em outros usos dos livros, educadora estava incentivando o desenvolvimento da consciência fonológica na mediação da linguagem-linguagem escrita, e ainda na expressão musical - sons e ritmos - e motora - movimento. Isso vai ao encontro das O.C. que recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num trabalho lúdico sobre a linguagem, procuram sensibilizar os educadores para actividades específicas que conduzam as crianças a reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras [...]” (ME, 1997:54). O

problema que também aqui surgia era que toda a duração desse movimento, ritmo e sons eram controlados pela educadora e que, inclusive, muita dessa movimentação implicava continuar sentado, apenas mexendo os braços no ar, ou se limitava à área da Manta, sendo que qualquer sinal de maior entusiasmo era refreado, com as crianças regressando ao sentar “com as pernas à chinês”. Nessa medida, os usos do livro para promoverem o movimento parecem ter servido, não para esse fim, mas para levar as crianças a ficarem por mais tempo sentada, quietas, caladas e atentas -como se as breves movimentações e os sons e ritmos servissem de escapes para desanuviar possíveis tensões geradas.



Foto 10 - “O senhor mago e as folhas” - representação gráfica e interpretação de criança¹⁶

Outro exemplo de que, a escolha do livro de histórias sempre estava atrelada a alguma área do currículo ou ao seu planeamento prévio, foi o caso em que a educadora abordou a temática das estações do ano - a entrada do outono -, a partir da história do “*Senhor Mago e as suas Folhas*”. Posteriormente à leitura do livro ela solicitou às crianças que fizessem o registo da história, a criança desenhou e, depois, com o auxílio da educadora, escreveram a história. Nesta tarefa de interpretação que as crianças tiveram que fazer, voltam a ficar expressas as

¹⁶ “Era uma vez uma Anteia e um Antão. E o Antão estava a passear na selva e encontrou uma folha e folha tinha muitas cores e o Antão levou a folha para casa e levou ao lago e lavou-a e pôs a folha a secar a lareira e depois o Antão pintou-a e depois o Antão foi dormir. Acordou e viu a Anteia e abraçou-a.”

preocupações da educadora em lhes dar acesso as formas de registo, e a sua preocupação com a preparação das crianças para o ofício de aluno.

Finalmente, os usos do livro, “*A Menina de Pedra*”, que ao longo do mês foram percorrendo os vários usos que a educadora implementou - leitura da história, e registo da história - e acabou avançando para a apresentação de um “teatro” aos pais. Não estando em causa a relação JI/famílias, o que aqui se coloca voltam a ser quais os usos do livro até porque logo no início de Junho, quando se iniciaram as observações, as crianças, a propósito do livro “*A floresta d’água*”, já tinham, elas próprias, sugerido à educadora fazerem um teatro:

“(…) A - Nós podemos fazer um teatro?

Educadora - Um teatro com o que?

A – com esta história.

Educadora -Ok, podemos fazer, vamos **combinar depois com os outros**, pode ser?” (registo de 21/6)

Sucessivamente adiado, este teatro nunca se chegou a realizar, apesar das crianças terem feito durante 4 dias seguidos uma série de atividades acerca do personagem que queriam desempenhar, supostamente de preparação do teatro (registos de 28/6; 1, 2, 3/7). A proposta que se sucedeu, da iniciativa da educadora, surgiu depois dela ter repegado na história e lhes ter perguntado:

- *Vocês lembram-se da “ Menina de Pedra”? Então... nós vamos fazer um teatro com ela. Querem?* (Registos do dia 15 e 19/9).

As crianças responderam que sim e, no decorrer daqueles dias de Setembro, desenvolveram um conjunto de atividades de releituras do livro, de registos vários na *Plástica* (cf. anexo 7) e de ensaios para depois se apresentarem aos pais. Os momentos dos ensaios eram levados com muita seriedade, continuando a manter-se as regras instituídas, como sentar com “pernas a chinês”, ouvir os comandos da educadora, principalmente no que dizia respeito à hora de parar de tocar os instrumentos, de fazer os movimentos corporais e cantar na hora certa, conforme a sequência da história. Apesar de todas estas regras as crianças pareciam levar como uma brincadeira todos aqueles preparativos: elas pareciam se divertir muito junto da educadora, cantando, dançando e usando os instrumentos musicais. Esta situação, não sendo nova (cf. pt 1.2.) mostra que a educadora conhece as crianças e

os seus interesses e gostos e que sabe usá-los para as levar a realizar determinadas atividades, sem que as sintam como um peso ou obrigação.



Foto 11 - “A Menina de Pedra” - apresentação do teatro aos pais

Depois de muitos dias de ensaio, finalmente chegou o dia da apresentação aos pais, mas antes a educadora deixou bem claro para eles que o que as crianças e ela estariam apresentando era um teatro, mas em forma de uma brincadeira:

Educadora- só um pouco pais.... Olha, isto aqui não será uma apresentação muito séria...vai ser uma brincadeira, tá?! pois para as crianças isto é uma brincadeira! (...) aos poucos todos estavam apresentando na maior alegria junto com a educadora e a auxiliar educativa. Fecharam o teatro com a canção da “Menina de Pedra” – os pais aplaudiram e elogiaram muito seus filhos e as demais crianças e adultos. As crianças estavam orgulhosas da apresentação que fizeram. A educadora agradeceu os pais e se despediu deles, pois tinham que voltar ao trabalho ou para casa” (Registo do dia 30/10)

Na apresentação foi realmente isso que aconteceu: a educadora e as crianças se divertiram muito apresentando para os pais o teatro “A Menina de Pedra”, sendo esta uma forma de trazer os pais para a escola e participarem. No entanto, no decorrer de toda a observação a educadora se utilizou de 7 livros para abranger as O.C., reforçando mais nas áreas da linguagem, expressão dramática e formação social, isso demonstrou uma preocupação e preparação para o ofício do aluno quando chegarem na escola primária. Finalmente, além das preocupações com o currículo ao nível das áreas de desenvolvimento já referidas, a educadora, afinal, também estava preocupada com o domínio curricular da Formação Social e Pessoal, mas através de outras subtilezas apenas percebidas se tivermos a noção de que se transmite todo um outro currículo oculto ao nível das inúmeras regras - desde a postura, ao comportamento, à arrumação, ao gostos e princípios estéticos.

2. Usos sociais dos livros pelas e entre as crianças¹⁷

Tal como foi descrito no capítulo III, entre o momento em que as crianças chegavam ao JI e o momento de reunir na *Manta*, as crianças podiam circular pela sala de atividades à-vontade e, podiam voltar a fazê-lo depois de terminarem as atividades orientadas que sempre aconteciam depois da rotina de ler/contas histórias (cf. Capítulo III, cf quadro 7). O que acontecia nesses momentos em que as crianças podiam escolher o que fazer? Que lugar e importância tiveram os livros nesses momentos? Que usos fizeram deles?

É possível dizer que, genericamente, durante a observação realizada as crianças realizaram um uso intensivo dos livros e que tal uso se localizou e circunscreveu à área da *Biblioteca* (cf. Anexo 2). É possível dizer também que as crianças usaram muito diferentemente os livros, desde o folhear, ao brincar com os dispositivos dos livros; brincar ao faz de conta com os livros, observar imagens e contar histórias em voz alta (cf. anexo 2). É possível dizer ainda que na *Biblioteca*, as crianças usam os livros individualmente, muitas vezes em atividades paralelas, e em ações coletivas (cf. anexo 6.1.)

QUADRO 11 – Usos dos livros pelas e entre as crianças na área da *Biblioteca* - tipo de ação, situação e relação das/entre crianças

	Ações individuais		Ações Coletivas		
	Individuais	Em situação paralela	Duos	Trios	+ de 3 crianças
Meninas	C-3/7, 16/7 B--5/7; 9/7, I-11/7, M-6/7,I- 16/7, Mf-/9, Lo-9/9, 6, 3/9 La-9, 9/9, El-9/9, B-16/9, 24/9,	M/E - 10, 12/7 M/I - 12/7, M/E/I - 12/7,	E/M - 10,12, 12/7	M,E,I-12/7 I,R,M-11/7	
Meninos	MT - 19/6 C - 3/7, Rf-16/7 Mn-3/7, G-18/9	X/M/A - 19/6	MT/G - 19/6 C/R - 3/7 G/B-9/7 Mn/G - 9, 9/7	MT/G/X - 19/6	X/G/M/A/Na - 19/6
Meninas Meninos			C/A -10/7, Rf/I -16/7	Rf/I-C-16/7 M/A-19/6	Rf,I, C,A,In,Mt,Ma- 19/7

¹⁷ Cf. registos e análises de conteúdo no Anexo 6.1 e no CD-room, anexo 6.2

Nos dias que estive no JI, as crianças variaram mais vezes no uso do livros do que a educadora - elas acessaram 42 livros, tendo como preferência o livro *“Barulhos do Zoo”*, que contém dispositivos para brincarem, alguns deles sonoros; a *“Branca de Neve e Aladino”*, *“Uma aventura no jardim zoológico”*, *“Dinossauros”*, *“Dança dos golfinhos”*. São os diversos usos sociais que as crianças, individual, paralelamente ou em pequenos grupos fazem dos livros na área da *Biblioteca* que capítulo se procura analisar.

2.1. Usos individuais dos livros pelas crianças

De manhã, quando as crianças entram na sala, uma das primeiras coisas que algumas delas fazem é sentarem-se no sofá que fica junto à estante da *Biblioteca*.

- ***“(...) ali no sofá deitada e folheando o livro!” - começar o dia no JI***

“B” se sobressaiu ao longo de tempo que permaneci no JI pelo modo particular como usava o livro e o espaço da biblioteca:

B entra na sala (...) e ficou por ali observando tudo. Em seguida **pegou o livro “Os bochechas” da estante dos livros e sentou -se à beira da mesa para vê-lo. Ficou folheando até terminar ver tudo, guardou-o na estante dos livros** e foi brincar na casinha com a R, M e Rf. Mas B *chegou com muito sono e não queria entrar*, mas **logo sentou no sofá, ao lado da estante dos livros, viu que não adiantava, teve que ficar.** Pegou **uma caixa que contém uma coleção do Scooby-doo** com contos de terror e **sentou-se no sofá ao lado da estante dos livros, com muita preguiça ficou ali folheando o livro, em seguida deitou e continuou a olhar o livro.** (...) **B fica ali no sofá deitada e folheando o livro sem falar nada, termina de ver todos, guarda-os na caixa e depois põe na estante e se joga no sofá, está com muita preguiça.** (Registo do dia 16/9; 9/7)

B -está a chegar (...), hoje está mais animada sem sono, fica beijando muito a mãe para se despedir dela. **Logo que a mãe vai embora, B se senta no sofá que fica a beira da estante dos livros e pega o livro “Os barulhos do zoo” da estante, abre o livro e, conforme o animal que aparece na página, aperta o botão que imite o som que corresponde ao animal da página.** Fica ali sozinha” (registo do dia.15/7)

Esta criança tinha um ritmo diferente das demais, e isso ela demonstrou todas as vezes que chegava na sala: ela precisa de um tempo maior para se recontextualizar naquele ambiente do que as outras crianças. Talvez por isso a Biblioteca se tenha tornado um ponto de paragem e o sofá uma espécie de lugar de transição da sua casa para o sala do JI, onde se demorava a folhear livros, sucessivamente, até se sentir com mais energia para se juntar ao restante grupo.

Folhear livros parece assim ter um uso ocupacional mas distrativo, e necessário para também transitar da condição de criança filho/a para a de criança do JI.

- **“Folhear rapidamente e pegar outro...” - manusear os livros**

“El pega o livro da *Branca de Neve* (...) **folheia rapidamente o livro e o guarda na estante dos livros. Pega outro, “Os animais do Zoo”.** Neste, ela fica **folheando e murmurando com a boca, fazendo de conta que está lendo. Fica um tempo com este livro e depois o guarda na estante dos livros**” (registro de 9/9)

La levanta-se e **vai buscar um livro “Medições”. Fica ali olhando, depois o guarda na estante dos livros. La pega outro livro “Os animais do Zoo”.e vem sentar-se ao meu lado na mesa. Fica olhando e apertando um botão que tem no livro e que imita o som do animal que está na página correspondente (...)**” (registro de 9/9)

Folhear livros sozinho e reiterar esta ação um número ilimitado de vezes, era um dos usos mais recorrentes que as crianças faziam dos livros à disposição na *Biblioteca*, sendo que, em função do tipo específico de livro, algumas crianças reproduziam interpretativamente modos de ler como faz a “El” no excerto acima, ou procuram explorar os dispositivos do livros, reproduzindo também os sons ou falando sozinhas em função das imagens que observavam.

Podia acontecer que estando uma criança a folhear livros na *Biblioteca*, se aproximassem outras que, ficando ao seu lado ou próximas, se dedicavam ao mesmo tipo de acção.

Lo – entrou com a sua mãe na porta de entrada, se despediu dela e **foi pegar o livro “A branca de neve e os 7 anões” na estante dos livros, sentou-se no sofá** que está do lado da estante **e ficou a folheá-lo. Ce sentou do seu lado, ficou a olhar junto com Lo**, mas logo saiu da beira de Lo.”(Registro do dia 30/9)

Em situação de atividade paralela, cada uma tratava de folhear, olhar e explorar dispositivos, trocando várias vezes de livro e fazendo a mesma coisa, uma vez e outra, como se o importante fosse tocar, mexer, ter acesso ao objeto, manuseá-lo. Como regra sempre observada - ao terminarem de ver o livro, guardavam na estante. Mas a situação de atividade paralela podia acontecer, a determinada altura, que as crianças trocassem palavras entre si, podendo então iniciar uma interacção.

2.2. Usos colectivos

“- *Olaá, Vamos brincar as escondidas?* - brincar ao faz-de-conta usando livros

Nos usos colectivos do livro, o uso do livro como um objeto a ser ressignificado para as crianças reproduzirem interpretativamente acções (Corsaro, 2011) que podiam ter ou não ter qualquer relação direta com aqueles, eram frequentes nas brincadeiras de faz de conta. É isso mesmo que acontece quando “E” usou um livro para brincar às escondidas

“- Vamos brincar as escondidas? fala E para M, se deitando e colocando o rosto no sofá. Depois se levanta e diz: - Oláá!!!
- Eu não quero brincar as escondidas! - diz M.

E- se levanta, pega um livro que contém duas histórias no mesmo livro: “*A branca de neve e os sete anões*” e “*Aladim*” e o coloca na frente do rosto. Depois o tira e diz: - M... oláá... - brincando às escondidas. M -diz-lhe: - Sai, eu não quero!

Educadora intervém e diz: - Olha não sei se estão lendo ou fazendo bagunça...

E. senta-se imediatamente no sofá com o livro(...) E chega com outro livro, “*Os três porquinhos*” tapando o rosto bem próximo de I.

I diz: - Sai! Já disseste bom dia?

E tira o livro do rosto e se joga para trás no chão com o livro na mão e ri... kkkkk... querendo fazer bagunça, se levanta e joga-se novamente para o sofá e acaba batendo a cabeça na estante dos livros.[...] 12/07/13



Foto 12 - Fazer de conta que se brinca às escondidas usando livros

Neste episódio está muito clara a regra sobre o uso do livro na *biblioteca*, mas apesar disso “E” usou o livro para brincar às escondidas e não para ler, pois para ela o livro também é brinquedo. Nesta interacção, a criança reproduz uma brincadeira bem típica da cultura infantil, brincar às escondidas, usando o livro que tinha em mãos para fazer de conta que se escondia. O livro, neste caso, não foi usado como um objecto de leitura mas acima de tudo como um objecto lúdico, um brinquedo que permitiu reproduzir elementos importantes das culturas infantis, a interactividade, a reiteração, a ludicidade e a fantasia do real (Sarmiento, 2004:23). “E” estava fazendo um convite a “M” para compartilhar com ela a sua brincadeira, mostrando algo que estava sendo prazeroso. Esta é uma das acções sociais mais importantes para as crianças, o brincar, pois é brincando com outras crianças que ela compartilha e dá sentido e significado para o seu mundo. Tal como afirma

Corsaro (2009: 55), “na medida em que as crianças, por meio da brincadeira, objectivam na acções significados derivados de suas experiências com um objecto qualquer, elas confrontam esses significados com outras crianças, e podem acrescentar informações, modifica-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados”.

Talvez por isso, “E” é chamada a sua atenção por parte da educadora que assim rediz a regra instituída e a normas a seguir no uso dos livros e do espaço da biblioteca.

- **“Vou contar outra vez!” - reprodução interpretativa da leitura**

No acontecimento abaixo assiste-se à reprodução interpretativa que as crianças, entre elas, fazem do uso dos livros pela educadora: o uso do livro pelas crianças está a representar a leitura, quando Rf explicita “*estou a ler*”, reinterpretando a história através das suas imagens, ou quando E identifica e lê os números ajudando a amiga a fazer a contagem correta. Em ambas as situações as crianças estavam reinterpretando a história junto de seus pares

“(...) E sai da frente delas e senta-se imediatamente no sofá com o livro e mostra para I.
I - Ele vai beber água
E olha.
I - Esta é a Branca de Neve! - mostrando a figura no livro.
E começa a contar: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 anões.
- I. Uauuuu! Que giro! 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8!
- E - Não. Ó...1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, viste? (registo de 12/7)

Para além disso, estas crianças estão partilhando os seus saberes reforçando as suas interacções sociais. Neste caso, também o apontar com o dedo no livro à medida que se reconta a história chama a atenção para reprodução interpretativa.

“Rf Senta-se no sofá e começa a **recontar a história apontando com o dedos na palavras do livro**. Rf, “lendo”: - ... *e depois viu o rio...* - **aponta com o dedo nas letras**. “... *e depois... Elmer montou o arco-íris e agora onde está o elefante?*, (referindo-se ao personagem principal da história que é um elefante chamado Elmer).
I está sentada do lado dele ouvindo e tenta responder: - Está... está...
Rf não a deixa falar e continua: ... *está escondido... e depois ajuda a colorir o arco-íris!* - *Gostaste? Olha para a...* **Vou contar outra vez.**
- Não... deixa eu! - diz a I.
- Não, sou eu. - responde o Rf. Depois pegou outro livro, “*Uma aventura no jardim zoológico*” **para ler para a I.:** - *Um dia estava a levar o sapo para a água. O senhor disse para o golfinho: salta na água. E o golfinho saltou. O menino está a namorar a menina.*
- Não! O menino está a ver o pinguim...- diz a I para o Rf

- ... e depois o dinossauro estava na água..., e depois... e depois os esquilos estavam e saíram do buraco. -continua o Rf.

I - uhhh!

Rf levanta os braços e diz para I: -...**estou a ler!**

C - chega e senta-se no sofá para ouvir a história que Rf está “lendo”: - e depois os senhores saem para passear com o carro, e depois a zebra está a beber água, e depois a foca está no gelo e depois as pessoas estão a dizer tchau... e vitória , vitória acabou-se a história e chegou ao fim. Rf levanta-se do sofá e guarda o livro”. (Registro do dia 16/7)

Neste episódio assiste-se à reprodução interpretativa que as crianças, entre elas, fazem do uso dos livros pela educadora: o uso do livro pelas crianças está a representar a leitura, quando Rf explicita “*estou a ler*”, reinterpretando a história através das suas imagens, ou quando E identifica e lê os números que estão na página. Para além disso, estas crianças estão partilhando os seus saberes reforçando as suas interações sociais. Neste caso, também o apontar com o dedo no livro à medida que se reconta a história chama a atenção para modos de apropriação da leitura:

Mn e G após virem de outra sala, foram em direção à estante dos livros e pegaram um livro cada um. Mn pegou o livro “As formas” e G “Os bochechas”. Mn trocou o seu por outro livro “Medições” e G também fez o mesmo pegou o livro dos “Dinossauros”

G - O que é isso? Apontando com o dedo no livro de Mn.

Mn - Um copo com riscos. É um copo que se mede. E este o que é? - perguntou ele a G mostrando com o dedo no livro de G.

- É um dinossauro grande! - responde G. 17/09/13

I se despede da mãe e vai ter com E ao sofá.

I, vendo o livro, diz-lhe: - Ele vai beber água.

E - Olha.

I - Esta é a Branca de Neve! - diz mostrando a figura no livro.

E olha e começa a contar: - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 anos.

I diz: - Uauuu! Que giro! 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8!

E - Não! Ó..1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, viste?

Ao socializarem o livro as quatro crianças dialogam a respeito das figuras e “Mn” demonstra seu conhecimento ao esclarecer a pergunta do amigo, reinterpretando e dando significado para que servem as riscas no copo de medições e E ajudando a amiga a fazer a contagem correta, em ambas as situações as crianças estavam reproduzindo e reinterpretando junto de seus pares.

- **“olha rapidamente e logo guarda-o na estante dos livros” - a regra de arrumar**

Um dos fatos que chamou a atenção foi quanto as regras instituídas na biblioteca - toda a vez que a criança usava um livro, ela o guardava de imediato.

O uso dos livros em espaços pré estabelecidos está implicitamente intitulado, pois as crianças costumam manuseá-los no sofá da biblioteca, na manta e na mesa de trabalho. As exceções a esta regra de uso dos livros verificou-se apenas em duas situações quando uma criança que utilizou um livro em uma brincadeira de faz de conta de piquenique no chão da sala e outra quando duas crianças estiveram brincando em frente à biblioteca com carrinhos, então a educadora chamou a atenção deles, questionando se ali era lugar de brincar ou de ler, eles prontamente saíram para brincar em outro lugar.

Esta limitação quanto ao uso dos livros neste espaço, fica instituído como um espaço institucionalizado, sendo somente para o uso dos mesmos, e mais, livro não é brinquedo, ele tem seu estatuto próprio, não podendo ser confundido com outras brincadeiras ou brinquedos.

3. Síntese -um balanço final

Analisando neste caso em particular a sala dos 4-5 anos do JI quanto aos usos sociais dos livros por parte da educadora, era usualmente feito no momento da rotina diária de reunião matinal na “manta”. A educadora se utilizou de 7 livros como material de apoio para exploração de outras actividades, como por exemplo: desenho, escrita, dramatização, linguagem musical, entre outras, tendo como finalidades o uso das OC (cf. anexo 7).

No decorrer das leituras das histórias a educadora procurava dinamizar este momento, propondo às crianças o uso de instrumentos musicais, movimentando o corpo e dramatizando, proporcionando à elas um momento lúdico e de prazer, animando a leitura e, ao mesmo tempo, fazer com que as crianças estivessem atentas neste momento. Nesse sentido, percebe-se aqui uma ponte, um breve diálogo intercultural em que, aparentemente, educadora tentar conciliar as suas preocupações pedagógicas e os interesses lúdicos das crianças e suas culturas, mas mostrando depois que o seu conhecimento acerca delas e os usos que faz visam o seu interesse adulto.

Em relação às crianças e aos usos sociais que elas faziam dos livros constatou-se que na maioria das vezes as crianças estavam sozinhas ou em paralelo folheando, observando imagens e ou explorando os dispositivos (cf.

anexos 6, 6.1). Esses usos dos livros, geralmente eram feitos no momento em que a criança estava a chegar da sua casa para a sala do JI, a criança se direccionava para a *biblioteca* e se utilizava do livro para ir se adaptando ao ambiente, mas também ao longo do dia.

Outro factor que chamou a atenção foi quanto as regras instituídas na biblioteca, toda vez que a criança usava o livro ela o guardava e na biblioteca não era local para o uso de outras brincadeiras, como por exemplo montar jogos.

Neste sentido conclui-se que as crianças faziam o uso do livro individualmente, em paralelo ou por vezes 2 a 3 crianças juntas manuseando um livro, sem a intervenção directa do adulto, prioritariamente na biblioteca e sobretudo na maioria das vezes na entrada da sala.

No que se refere ao adulto o diálogo intercultural aconteceu sobretudo na “manta” aquando da rotina de ler/contar histórias e quando a educadora articulava várias formas de ler um texto, usando as diferentes formas de expressão comunicação, algumas delas indo encontro dos interesses e culturas infantis, mesmo que de modo controlado devido ao direccionamento do seu planeamento se embasar nas OC se utilizando dos livros para atingir os objectivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de cariz etnográfico, realizada com crianças de 4-5 anos em um JI privada, numa cidade da área metropolitana do Porto, teve como objetivo observar e analisar a importância atribuída à presença dos livros no cotidiano no JI e, mais especificamente, aos usos sociais que a educadora e das crianças faziam deles.

No decorrer da recolha dos dados e análise fui compreendendo o quanto as áreas das Ciências da Educação e a Sociologia da Infância me auxiliaram para poder compreender as complexidades desta pesquisa. A Sociologia da Infância tem um papel fundamental para evidenciar a infância e as crianças como actores nos "Usos Sociais dos livros", pois, através do seu olhar, enquanto actores sociais históricos e suas próprias formas de interpretar o mundo com adultos e seus pares, produzindo e desenvolvendo suas culturas infantis nas acções colectivas, é que pude perceber e atingir o objetivo em causa; reforçando com o autor Corsaro (2011), que as crianças estão envolvidas nas acções coletivas, tanto no mundo dos adultos como nas suas próprias culturas de pares.

Analiso a Educação de Infância, e o JI como um espaço importante de socialização das crianças em que tornam-se actores na vida em grupo. Isso quer dizer que, para poder reflectir sobre o currículo na Educação Pré-escolar, é necessário pensar as crianças não como meros destinatários de uma acção pedagógica mas como sujeitos históricos sociais e estar ciente das suas especificidades como criança, na sua idade, no seu desenvolvimento em geral e nas suas culturas infantis; sendo todos estes, frutos de suas vivências tanto no ambiente familiar como escolar.

Ao desenvolver o trabalho apresentado, pesquisar as crianças como actores sociais foi um desafio para as conhecer nas suas novas formas de estar e ser na sua realidade social, e a observação participante realizada ajudou-me a compreender e interpretar com "outros olhos" o mundo social no qual estão inseridas. Enquanto investigadora que pretendeu estar *com* as crianças as questões éticas não puderam ser ignoradas: procurei respeitar as crianças como sujeitos de e com direitos garantindo a elas o direito de serem observadas ou não; assim, as observações que

me permitiram acompanhar “Os usos sociais dos livros” quer seja por iniciativa da criança ou do adulto, só foram possíveis porque fui tratada por elas enquanto “par delas”, criando um “estatuto de amigo”, em que o estatuto de poder se inverteu, elas tinham o poder e não eu.

Ao focar o olhar para as questões de partida “- *Qual a importância atribuída à presença de livros no dia-a-dia do JI por parte da educadora e das crianças? Ou seja, que visibilidade têm os livros no JI e que usos sociais são deles feitos por adultos e crianças?*”; meu estudo mostra que os livros que a educadora utilizou são de uso privado, estando eles guardados em um armário, sem o livre acesso às crianças. Na abordagem que ela faz dos livros, quando lê/conta as histórias às crianças e quando indica que façam o seu registo gráfico, destaca-se o tipo de conteúdos que selecciona para chamar à atenção das crianças e em que se salienta a sua focagem nas O.C., principalmente nas áreas da linguagem, matemática e meio físico, como se observou, por exemplo, no caso de livros como “*Elmer*” ou o “*O senhor mago e as folhas*”. Esta constatação associada à ausência de outras preocupações mais sistemáticas e visíveis na abordagem dos livros, aquelas que se prendem com o domínio da Formação Pessoal e Social, como sejam temáticas que envolvem falar das relações sociais, das diferentes culturas e das diferenças e desigualdades sociais, e dos valores, leva a considerar que todo o conteúdo dos livros é, quase exclusivamente, direccionado para a transmissão de conhecimentos que visam, objetivamente, desenvolver na criança competências úteis para o seu futuro como criança aluno. Esta socialização da criança para vir a ser aluno é visível principalmente no tipo de perguntas que a educadora lança sobre o que ela está a ler no livro quando, ao se tratar de interpretar os vários sentidos possíveis da história, ela selecciona e enfatiza apenas as questões do enriquecimento do vocabulário e da sua compreensão mais imediata, ou da fonética, ou das contagens, deixando de lado a exploração dos contextos sociais e culturais sugeridos nas histórias ou passíveis de serem uma oportunidade de troca de experiências com e entre as crianças, não indo muito para lá das mensagens que o texto transmite ou sugere. Neste sentido, os diálogos que se observaram, embora genericamente dirigidos para todo o grupo, tenderam a ser individualizados entre a educadora e a criança e de tipo pergunta-resposta e não tanto para suscitar a expressão de ideias e a reflexão, lançando o debate e o confronto de experiências também entre

as crianças. Também este fechamento, aconteceu em relação aos registos gráficos, parecendo indicar que a sua finalidade não visa perceber o que a criança percebeu mas antes mantê-la ocupada por mais algum tempo, prolongando o estar sentado e concentrado numa tarefa que foi, na maior parte das vezes colorir desenhos fotocopiados. As regras de estar sentado em roda, e depois nas cadeiras para preencher os desenhos, bem como a de estar calado e atento estão instituídas e presentes o tempo todo, embora ocultas no currículo.

Pode assim dizer-se que o livro e o seu uso eram importantes para a educadora, principalmente no momento da “contação de história” na “manta”, em que ela se utilizava do livro como meio para abordar questões ligadas as O.C. para obter dados de avaliação do conhecimento/dificuldades das crianças em termos de linguagem, noções de matemática e conhecimento do meio.

Na segunda pergunta“- *No momento da “contação de histórias”, quando o uso dos livros é direccionado pelo adulto, que tipo de diálogo intercultural ocorre entre adulto e crianças?* Há momentos que não há propriamente um diálogo intercultural, porque a educadora lê a história e lança perguntas com respostas diretas ou fechadas, não abrindo o tema do livro para o diálogo ou para que as crianças se manifestem, com as suas opiniões e outras experiências. As exceções foram uma situação em que se observa um breve diálogo intercultural com as crianças na medida que ela ao ler o livro “*A dança dos golfinhos*”, e ao questionar as crianças, conversa com elas sobre seus próprios gostos e depois recorre às TIC para ampliar o conhecimento delas. Outras situações em que o diálogo intercultural está presente mas sempre por sua iniciativa e de forma controlada é no uso que faz de elementos lúdicos para contar as histórias, introduzindo movimentos e sons, e por vezes instrumentos musicais, pois a educadora sabendo que as crianças gostam de brincar, usa a estratégia da brincadeira para levar as crianças aos seus objetivos, induzindo-as aderirem por mais tempo. O fato de saber o que elas gostam, acaba por ser trunfo que a educadora detém e que usa para atingir os seus objetivos pedagógicos. Mesmo quando, por outras vezes, as crianças foram chamadas para participarem e darem opinião sobre qual era o livro que queriam, essa escolha decorreu sob a orientação e a selecção prévia e limitada dos mesmos por parte da educadora, e sendo ainda que, a sequência que era dada aos pedidos das crianças dependiam do que ela tinha no seu planeamento pedagógico. Conforme Sarmento,

”podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças”. (Sarmiento, 2007: 7).

Nas questões: “- *Nos momentos em que o adulto não está por perto, quais os usos sociais que as crianças dão aos livros e que relações estabelecem entre elas enquanto os manuseiam? Ou seja, que usos lúdicos e sociais são feitos dos livros e seus conteúdos pelas próprias crianças? Até que ponto, nesses usos dos livros, elas reproduzem os saberes transmitidos pelo adulto ou expressam outras preocupações e interesses?*”

O espaço da *Biblioteca*, o lugar dos livros, destinado ao uso dos livros pelas crianças foi aquele que, por iniciativa das crianças e entre as crianças, se tornou o lugar onde fizeram usos sociais dos livros. Este uso dos livros, na maior parte das vezes era de uso individual, assinalando nuns casos uma espécie de momento de transição da casa para o JI, sobretudo no momento da entrada matinal da criança na sala do JI, em que ficava por momentos sem a orientação do adulto. Na maioria das vezes, estas crianças ficavam folheando, observando imagens e explorando dispositivos do livro, o que significa que, para elas, o livro se tornava um objeto lúdico, e fazendo isso, com vários livros, manifestando esse traço das culturas infantis que é reiteração (Sarmiento, 2004). Sozinha ou junto de seus pares, o livro também se tornava um objeto lúdico, quando brincavam às escondidas ou então lhe atribuíam outros sentido em que se tornava presente o humor,

“(...) M está sentada no sofá, ao lado da estante dos livros, com o livro “As fadas”. E., sentada ao lado de M com o livro “Os três porquinhos” falou: - O porquinho vai dar um pumm!, kkkkk, riu mostrando para a M. M olha e ri com ela às gargalhadas” (Registro do dia 12/7)

Outras vezes, fazendo de conta que já lê, reproduzindo essa leitura experimentada junto da educadora à sua maneira e junto de seus pares ou sózinha, sendo que, ao terminarem de ver os livros tinham sempre como hábito guardar o livro - esta uma das regras implícitas na sala mais cumpridas. Por todas estas descobertas, pesquisar sobre “Os usos sociais dos livros” foi essencial para obter novos conhecimentos e poder olhar e perceber melhor os mundos dos adultos e das crianças no JI, ambos indispensáveis para obter perspetivar novas posturas aquando do uso de livros, principalmente para com as crianças.

Bibliografia

- ALMEIDA, Ana Nunes de. (2009). *Para uma sociologia da infância: Jogos de olhares, pistas para investigação*. Imprensa de Ciências Sociais. Lisboa.
- AMADO, João da Silva.(2000) *A técnica de análise de conteúdo*. Revista Referência nº 5, (pp: 53-63)
- ARIÉS, P. (1981) *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A Ed.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. (2005) *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Editora Positivo, 6ª ed Curitiba- (pp: 276 -476)
- BARRICELLI, Ermelinda. (2007) *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (p: 28).
- BODGAN, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora
- BURGESS, R. (1984). *A pesquisa de terreno, uma introdução*.Oeiras. Celta Ed.
- CARDONA, Maria João (2011). *Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes*. Revista Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 20, n. 21, (pp: 144-162). Retirado em maio de 2014 de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances>
- CASTRO, Joselma Salazar de. (2013). *Os bebés e a constituição da linguagem: uma abordagem teórica e etimológica*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. (pp: 281 – 300)
- CHARTIER, Roger (1990) "*Figuras da Modernidade - Introdução*" in Ariés, P. , Duby. G (dir) *História da Vida Privada* - vol III. Porto. Edições Afrontamento.
- CHRISTENSEN, P.& James, A. (2005), *Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto.
- COELHO, Nelly Novaes. (1985) *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo. Edições Quiron.
- CORSARO, William A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artimed
- CORSARO/ Muller, Fernanda, Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs).(2009). *Estudos da infância - educação e práticas sociais*. São Paulo. Cortez.

- COSTA, A. F. (1987), *A pesquisa de terreno em sociologia*, in Silva, A. S. & Pinto, J. M. (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, (pp: 129-148).
- DELGADO, Ana Cristina Coll, MÜLLER, Fernanda (2005) - *Abordagens Etnográficas nas Pesquisas com Crianças e suas Culturas*. Trabalho completo publicado no CD ROM, 28ª Anped, GT07, Caxambu, MG.
- FERREIRA, M. (2003) *Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças*, in Caria, T. *Metodologias etnográficas em Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, (pp: 149-166).
- GOMES, Alice. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.
- GRAUE, M. E. & Walsh, D. (2003), *Investigação etnográfica com crianças, teorias, métodos e ética*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- HOUASIS, António e Villar, Mauro de Sales. (2003). *Houasis de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa*. Lisboa Temas e Debates, S/C Lda.
- ITURRA, R. (1987). *Trabalho de campo e observação participante*, in Silva, A. S. & Pinto, J. M. (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento. (pp: 149-163).
- KRAMER, S. (2002) Autoria e autorização: *Questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116. (pp: 41-59).
- LOPES, Casimiro Alice, LEITE, Carlinda (orgs).(2008) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto, Porto editora
- LISBOA, João Luís, Miranda, Tiago C. P. dos Reis (2011). *A vida privada dos governantes na América Portuguesa no século XVIII*. In Mattoso, José (dir) *História da Vida Privada em Portugal* - vol I. Maia. Edições Bloco Gráfico lda, (pp: 334-397)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.(1997) *Orientações Curriculares: para a educação Pré Escolar*. Lisboa. (Colecção Educação Pré Escolar
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ed.) (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa, M.E.
- M MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ed.) (1998). *Organização Curricular e Programas- 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, M.E.
- M MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998 a). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa, ME.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /DEB/OCDE (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*, Relatório Preparatório. Lisboa, Ministério da Educação
- MORGADO, J. e PARASKEVA, J. (2000), Currículo: factos e significações, *cadernos do CRIAP*, nº 15, Lisboa.
- MOTA, Carla Carolina França; MACHADO, Darlene Lira; LIMA, Elmo de Souza. (2010) *Currículo e diversidades culturais na Educação Infantil*. In: *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Teresina: EDUFPI. (pp: 1-14).
- NUNES, Rosa. (2003) *O Campo do Olhar de Bourdieu. Educação, Sociedade e Cultura*, nº 19. (pp: 187-200)
- PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes e Oliveira, Ana Arlinda (2010). *A literatura infantil no processo de formação do leitor*. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7. (pp: 22-36)
- PACHECO, J. A. (2001), *Currículo teoria e praxis*, Porto, Porto Editora
- PACHECO, J. A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga, Livraria do Minho Editor
- QUIVY, Raymond. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva - Publicações, S.A
- ROCHA, E. A. C. (1999). *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis. Ed. UFSC.
- ROCHA, Natércia. (1984) *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Editora, Oficinas Gráficas da Minerva do Comercio de Veiga & Antunes, Ltda.
- ROMANI, Elizabeth. (2011) *Design do livro-objeto infantil*. Dissertação de Mestrado, São Paulo.
- SANTOS, Mayanna Auxiliadora Martins. *O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades*. – 2009.94 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. (2002). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas segunda Modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*. Portugal: ASA. (pp: 9-54)
- SARMENTO, Manuel Jacinto. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a Partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91. (pp: 361-378).

- SARMENTO, Manuel Jacinto/Fernandes, Natália/Tomás, Catarina. (2007). *Políticas Públicas e Participação Infantil*. *Revista Educação Sociedade e Cultura*, (pp: 183-206)
- SARMENTO, Manuel/Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs)(2009) -2ªed. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*.Petrópolis,RJ. Editora Vozes
- SERRA, C. M., (2004), *Currículo na educação pré-escolar e articulação Curricular com o 1º ciclo do ensino básico*, Porto, Porto Editora.
- SCHERER, Márcia Rejane. (2007). *A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças*, tese de mestrado, Unijuí/ Educação nas Ciências.
- SILVA, Pedro. (2013) *Etnografia e Educação. Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Profedições, Lda. Porto.
- SILVA, T. Tadeu. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte hzonte. Autênci editora 3ª Ed
- SILVA, Sofia Marques da (2008). *Exuberâncias e (trans) figurações de si numa casa da juventude: Etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- SILVA, M (2008). *Idéias e práticas sobre literacia em contextos pré- escolares mistos*. *Dissertação de Mestrado não publicada*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- SIM-SIM, Inês, Ana Cristina Silva, Clarisse Nunes (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Editor Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOUZA, Maria de Lurdes Capelo Miragaia de. (2011) *A aplicação da pedagogia Waldorf em alunos com síndrome de DAMP*. *Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Católica Portuguesa*. Viseu.
- SILVA A. Santos e Pinto J. Madureira (orgs). (1986) *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento, (pp:101-128).
- VASCONCELOS, Teresa. (2000)- *Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num Quadro de Pós modernidade*. *Revista Iberoamericana de Educacion*. Nº 22 (pp: 93-115)

- VASCONCELOS, Teresa, (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Revista Saber e Educar. (pp: 109-117)
- VALA, Jorge, Silva (1986) *Metodologias das Ciências Sociais*. in A .Santos e Pinto J. Madureira(orgs). Edições Afrontamento. (pp: 101-128)
- VILARINHO, M., E., (2000). *Políticas de Educação pré – escolar em Portugal (1977-1997)*. Editor instituto de Inovação Educacional, (pp:87-180)
- VILLASANTE, Cármen Bravo. (1977). *História da literatura infantil universal*, Editorial Veja.
- ZABALZA, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições ASA, 3ª edição.

ANEXOS